



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**RELAÇÕES ENTRE O CURSO DE ENGENHARIA AGRONÔMICA DO
CAMPUS SERTÃO SERGIPANO E A POLÍTICA PÚBLICA DA EDUCAÇÃO
SUPERIOR DO CAMPO**

JAILDA EVANGELISTA DO NASCIMENTO CARVALHO

**SÃO CRISTÓVÃO/SE
2019**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**RELAÇÕES ENTRE O CURSO DE ENGENHARIA AGRONÔMICA DO
CAMPUS SERTÃO SERGIPANO E A POLÍTICA PÚBLICA DA EDUCAÇÃO
SUPERIOR DO CAMPO**

JAILDA EVANGELISTA DO NASCIMENTO CARVALHO

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe com requisito parcial para obtenção do título Doutora em Educação

Orientadora: Prof^a Dr^a Solange Lacks.

**SÃO CRISTÓVÃO/SE
2019**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

C331r Carvalho, Jailda Evangelista do Nascimento
Relações entre o curso de Engenharia Agrônômica do Campus
Sertão sergipano e a política pública da educação superior do
campo / Jailda Evangelista do Nascimento Carvalho ; orientadora
Solange Lacks. – São Cristóvão, SE, 2019.
178 f.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de
Sergipe, 2019.

1. Educação rural. 2. Ensino superior - Sergipe. 3. Professores
- Formação. 4. Planejamento público. 5. Engenharia agrônômica -
Sergipe. I. Lacks, Solange, orient. II. Título.

CDU 378.014.5:631/635(813.7)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**



JAILDA EVANGELISTA DO NASCIMENTO CARVALHO

**RELAÇÕES ENTRE O CURSO DE ENGENHARIA AGRONÔMICA DO
CAMPUS SERTÃO SERGIPANO E A POLÍTICA PÚBLICA DA EDUCAÇÃO
SUPERIOR DO CAMPO**

Aprovada em: 25 de fevereiro de 2019

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal de Sergipe e aprovada pela banca
examinadora

Profª Drª Solange Lacks (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação (UFS)

Profª Drª Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus
Programa de Pós-Graduação em Educação (UFS)

Profª Drª Maria Neide Sobral
Programa de Pós-Graduação em Educação (UFS)

Profª Drª Maria Batista Lima
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (UFS)

Profª Drª Mônica Castagna Molina
Programa de Pós-Graduação em Educação (UNB)

Profª Drª Maria do Socorro Xavier Batista
Programa de Pós-Graduação em Educação (UFPB)

**SÃO CRISTÓVÃO/SE
2019**

Dedico este trabalho aos estudantes do Curso de Engenharia do Campus Sertão da UFS, aos professores e a todos os trabalhadores do campo pelas lutas constantes.

AGRADECIMENTOS

Ao final dessa longa jornada, quero agradecer primeiramente a Deus por ter me colocado diante de todos os desafios que surgiram ao longo dessa trajetória, ao mesmo tempo em que me deu sabedoria para superá-las. Sem Ele eu não teria conseguido crescer.

À minha mãe Evangelista Josefa do Nascimento, mulher que sempre batalhou pela formação dos seus filhos, meu maior exemplo de vida.

Ao meu pai, Antônio José do Nascimento (in memória).

Aos meus filhos, José Maurílio e José Victor, pela paciência e compreensão nas ausências até mesmo presente. Principal razão para minha eterna luta para ser uma pessoa melhor. Amo vocês!

A Alecrisson da Silva, meu esposo, pela presença constante e acolhedora, pelo cuidado, carinho e principalmente por compartilhar comigo sua vida, amor e sonhos. Você foi fundamental na concretização desse processo!

Aos meus irmãos, Manoel, Jideon, Edmilson, Jailson, Jaelson, Sandoval, Jilson, Jandira, Jidoval, Cesar, que mesmo sem entender muito bem o processo, sempre torceram pelo meu sucesso. Amo vocês!

À minha orientadora, a prof^a Dr^a Solange Lacks, pelo carinho, apoio e confiança nessa caminhada.

À professora-amiga Dr^a Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus, pelo seu exemplo de vida, pela confiança e por ter me conduzido com muita sabedoria nesse processo tão árduo de aprendizagem ao longo da construção desta tese. Admiro-lhe pela sua humildade e luta em prol daqueles que são esquecidos pela burguesia desse país, especificamente a classe trabalhadora do campo. Que Deus te abençoe em todos os âmbitos da sua vida, minha amada!

À professora Dr^a Maria Batista Lima (UFS), pelas contribuições na defesa e incentivos no início da minha vida como pesquisadora.

À professora Dr^a Mônica Castagna Molina UnB), pelos incentivos e contribuições que foram essenciais para o aprimoramento dessa pesquisa.

À professora Dr^a Maria Neide Sobral (UFS), pela leitura cuidadosa e as ricas contribuições.

À professora Dr^a Maria do Socorro Xavier (UFPB), por ter contribuído de forma muito significativa para o trabalho final.

Ao grupo de Pesquisa Educação e Movimentos Sociais por ter me acolhido e me proporcionado momentos de estudos e construção do conhecimento que contribuíram para o amadurecimento dessa pesquisa.

Aos funcionários do Núcleo de Pós-Graduação (NPGED) e seu corpo docente, pelos seus

ensinamentos e contribuições nas disciplinas cursadas.

Aos professores do Campus Sertão de Glória por terem contribuído para a realização dessa pesquisa, pelo carinho e acolhimento. Sem vocês esse trabalho não seria possível. Em especial a professora Maiana Reis e o professor Nilson da Silva, pela confiança de me acolherem em suas salas de aulas para que eu pudesse realizar a pesquisa. Minha gratidão a vocês!

Aos estudantes do curso de Engenharia Agrônômica do Campus Sertão, pela disposição em contribuir com essa pesquisa.

Aos colegas de turma Conceição, Artemis, Eduardo e Paula, pelas palavras acolhedoras nas horas difíceis.

A todos os meus colegas da turma do doutorado pelas trocas de experiências e companheirismo nas horas difíceis.

A todos que contribuíram de forma direta ou indiretamente para a realização desse sonho. A todos vocês **meu muito obrigada!**

LISTA DE TABELA

Tabela 1- Panorama das universidades públicas e dos técnicos administrativos por região

Tabela 2- Cursos de licenciatura em Educação do Campo por áreas de conhecimento

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1- Matrículas na Educação Superior em 1995

Gráfico 2- Matrículas na Educação Superior em 2002

Gráfico 3- Panorama das Instituições de Ensino Superior em 2003

Gráfico 4- - Panorama das Instituições de Ensino Superior em 2010

Gráfico 5- Ofertas de bolsas do Prouni em 2010

Gráfico 6- Ofertas de bolsas do Prouni em 2016

RESUMO

A presente tese tem por tema de estudo as políticas públicas de Educação Superior do Campo e como objetivo principal analisar quais os nexos e relações entre os cursos de Educação Superior voltados para os trabalhadores rurais na perspectiva da educação do campo e a Educação do Campo no contexto da expansão da Educação Superior, tendo como foco a histórica construção da educação no âmbito da Universidade Federal de Sergipe (UFS). O estudo é orientado pelo materialismo histórico dialético. Por isso, traz como foco o conhecimento da realidade concreta sobre a criação dos cursos para trabalhadores rurais desde a implantação do campus de Nossa Senhora da Glória – projeto de expansão da UFS, pós REUNI. Para tanto, discutimos a intencionalidade, os desafios e perspectivas encontradas no processo de implantação destes cursos, com ênfase no curso de Engenharia Agrônômica. Tem como fontes de investigação: a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada com coordenadores, professores e estudantes do Curso objeto de análise. Através dos dados coletados, inferiu-se que durante sucessivos governos, a política de expansão da educação foi presente, mesmo sendo maioria nas instituições privadas. No tocante à educação superior no campo, conclui-se que é possível consolidar uma política de educação voltada para o contexto do campo como no caso do curso estudado, porém para que essa possa se materializar com qualidade, é preciso fortalecer a política pública que garanta o acesso, a permanência e a qualidade da formação profissional no contexto do trabalho camponês.

Palavra-chave: Educação Superior do Campo. Políticas Públicas. Formação Profissional; Engenharia Agrônômica.

ABTRACT

The present thesis deals with public policies on Higher Education in the Field and its main objective is to analyze the links and relations between Higher Education courses directed at rural workers in the perspective of rural education and Field Education in the context of the expansion of Higher Education, focusing on the historical construction of education at the Federal University of Sergipe (UFS). The study is guided by dialectical historical materialism. Therefore, it focuses on the knowledge of concrete reality about the creation of courses for rural workers since the implementation of the N. Sra. da Glória campus - UFS expansion project after REUNI. Therefore, we discuss the intentionality, challenges and perspectives found in the implementation process of these courses, with emphasis on the Agronomic Engineering course. It has as research sources: the documentary research and semi-structured interview with coordinators, teachers and students of the Course under analysis. Through the data collected, it was inferred that during successive governments, the policy of expansion of education was present, even though it was a majority in private institutions. With regard to higher education in the field, it is concluded that it is possible to consolidate an education policy focused on the context of the field as in the case of the course studied, but in order for it to materialize with quality, it is necessary to strengthen the public policy that guarantees access, permanence and quality of vocational training in the context of peasant work.

Key words: Higher Education in the Field. Public policy. Professional qualification; Agronomic Engineering.

RESUMEN

La presente tesis tiene por tema de estudio las políticas públicas de Educación Superior del Campo y como objetivo principal analizar qué nexos y relaciones entre los cursos de Educación Superior dirigidos a los trabajadores rurales en la perspectiva de la educación del campo y la Educación del Campo en el contexto de la expansión de la Educación Superior, teniendo como foco la histórica construcción de la educación en el ámbito de la Universidad Federal de Sergipe (UFS). El estudio está orientado por el materialismo histórico dialéctico. Por eso, trae como foco el conocimiento de la realidad concreta sobre la creación de los cursos para trabajadores rurales desde la implantación del campus de N. Sr da da Gloria - proyecto de expansión de la UFS, post REUNI. Para ello, discutimos la intencionalidad, los desafíos y perspectivas encontradas en el proceso de implantación de estos cursos, con énfasis en el curso de Ingeniería Agronómica. Tiene como fuentes de investigación: la investigación documental y la entrevista semiestructurada con coordinadores, profesores y estudiantes del Curso objeto de análisis. A través de los datos recolectados, se deduce que durante sucesivos gobiernos, la política de expansión de la educación fue presente, aun siendo mayoría en las instituciones privadas. En lo que se refiere a la educación superior en el campo, se concluye que es posible consolidar una política de educación orientada al contexto del campo como en el caso del curso estudiado, pero para que ésta pueda materializarse con calidad, es preciso fortalecer la política pública que garantice el acceso, la permanencia y la calidad de la formación profesional en el contexto del trabajo campesino.

Palabras clave: Educación Superior del Campo. Políticas públicas. Formación profesional. Ingeniería Agronómica.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

EAD- Educação a Distância

BM- Banco Mundial

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

EPENN- Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste

ENDIPE- Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino

ECTS- Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos

ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio

FMI- Fundo Monetário Internacional

FONEC- Fórum Nacional de Educação do campo

FIES- Fundo de Financiamento Estudantil

FNDE- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GTI- Grupo de Trabalho Interministerial

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

IES- Instituição de Ensino Superior

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INCRA- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária INESC-

LEDOC- Licenciatura em Educação do Campo

MEC - Ministério da Educação

MST- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

MERCOSUL- Mercado Comum do Sul

PROUNI- Programa Universidade para Todos

PROCAMPO- O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

PRONACAMPO- Programa Nacional de Educação do campo

PPGED- Programa de Pós-graduação

PNE- Plano Nacional de Educação

PND- Plano Nacional de Desenvolvimento

PARFOR- Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PT- Partido dos trabalhadores

PEC- Proposta de Emenda Constitucional

REUNI- Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SIFEDOC- Seminário Internacional de Educação do Campo e III Fórum de Educação do Campo da Região Norte do Rio Grande do Sul

SINAES- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SISU- O Sistema de Seleção Unificada

SESU- Secretaria de Educação Superior

SECADI- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

TCU-Tribunal de Contas da União

TA- Tempo Acadêmico

TC- Tempo Comunidade

UFS- Universidade Federal de Sergipe

USP- Universidade de São Paulo

UAB- Universidade Aberta do Brasil

UFBA- Universidade Federal da Bahia

UFMG- Universidade Federal de Minas Gerais

UNB- Universidade de Brasília

MPA- Movimento dos Pequenos Agricultores

PPC- Projeto Pedagógico do Curso

ABP- Aprendizagem Baseada em Problemas

PICS- Programa de Implantação do Campus Sertão

PIB- Produto Interno Bruto

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

NETE- Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação

PQD- Programa de Qualificação Docente

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

NETE- Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação

PQD- Programa de Qualificação Docente

FAPES- A Fundação de Apoio à Pesquisa e Extensão de Sergipe

PICS- Programa de Implantação do Campus Sertão

PIB- Produto Interno Bruto

SISU- O Sistema de Seleção Unificada

PIBI- O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

UVA- Universidade Vale do Acara

CONSU- Conselho Universitário

CONEP- Conselho de Pesquisa e Extensão

DP- Diretor Pedagógico

ENERA- I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

PCC- Projeto Pedagógico do Curso

PCCEA- Proposta de Currículo Curso de Engenharia Agrônômica.

CONEP- Conselho de Pesquisa e Extensão

CG- Coordenador Geral

DP- Diretor Pedagógico

PND-Programa Nacional de Desestatização

BISER-Biblioteca Setorial do Campus do Sertão

IOF- Imposto sobre Operações Financeiras

GTI- Grupo de Trabalho Interministerial

PROQUERA- Projeto de Qualificação em Engenharia Agrônômica

GPT-Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo

SUMÁRIO

SEÇÃO I	15
1INTRODUÇÃO.....	15
SEÇÃO II	34
2 POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA ATENDER AS DEMANDAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	34
SEÇÃO III	68
3 POLÍTICAS E PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: O PRONERA, O PRONACAMPO E O REUNI COMO POLÍTICAS PÚBLICAS DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CAMPO.....	68
SEÇÃO IV	91
4 RELAÇÕES ENTRE O CURSO DE ENGENHARIA AGRONÔMICA DO CAMPUS SERTÃO SERGIPANO E A POLÍTICA PÚBLICA DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CAMPO.....	91
4.1 MOTIVAÇÕES E ASPECTOS DA IMPLANTAÇÃO DOS CURSOS NO CAMPUS DE GLÓRIA- O CASO DEO CURSO DE ENGENHARIA AGRONÔMICA.....	91
4.2 ESTRUTURA ADMINISTRATIVA E RECURSOS HUMANOS PARA O FUNCIONAMENTO DO CURSO DE ENGENHARIA AGRONÔMICA.....	98
4.3 CURRÍCULO – ASPECTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS E A QUESTÃO DOS OBJETIVOS/AVALIAÇÃO-CONTEÚDO/MÉTODO.....	106
CONCLUSÃO	129
REFERÊNCIAS	133
ANEXOS	144

INTRODUÇÃO

A presente tese foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação e se insere na linha de Pesquisa Formação Docente, Planejamento e Avaliação Educacional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe – PPGED/UFS, tendo como objeto de estudo o curso de Engenharia Agrônômica da Universidade Federal de Sergipe, no Campus da região do Sertão, localizado no município de Nossa Senhora da Glória, no contexto da implementação de políticas públicas de expansão da educação superior.

A pertinência desse estudo está na atualidade do fenômeno estudado e se propõe ser uma referência para a discussão sobre a formação dos educadores e educadoras que atuam no campo, bem como para formação dos estudantes de agronomia e pesquisadores da área, dada a dimensão social que abrange pela justificativa institucional e dos movimentos sociais para a expansão da universidade pública.

A opção pela análise do curso de formação em nível superior se orienta pela minha participação no Grupo de Pesquisa Educação e Movimentos Sociais e do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação (NETE), a partir do Observatório de Educação da Universidade Federal de Sergipe, que desenvolve estudos e pesquisas na área de educação superior do campo.

Refletir sobre as políticas públicas de Educação Superior dentro do cenário de precarização¹ e desmonte dos direitos da classe trabalhadora implica em entender as relações que se estabelecem entre o Estado e a classe trabalhadora, entre o capital e o trabalho em um contexto econômico, político, social, cultural e histórico determinado, no contexto de uma realidade de crise profunda das estruturas da sociedade capitalista que conforme Jesus Alexis (2016, p. 15) ao estudar os processos institucionais do REUNI em Sergipe, afirma que “a lógica destrutiva do capital em todo o mundo esgota as possibilidades de humanização e avança a cada dia sobre as condições mínimas de sobrevivência do ser humano, por meio da intensificação da exploração do trabalho e da exploração da natureza”. Numa conjuntura em que o país passou

¹ Neste trabalho entende-se por precarização, a redução dos direitos trabalhistas, de salários e carência nas condições mínimas de trabalho. De acordo com Mészáros (2008, p. 35) a precarização do trabalho se expressa - se, fundamentalmente, pela desregulamentação do mercado, provocada pela crise do fordismo e a transição para um modelo de acumulação flexível, bem como no desemprego estrutural. Que para ele “decorre da desarmonia do sistema econômico em utilizar plenamente a força de trabalho disponível no mercado”.

por um processo de Impeachment² da ex-presidente Dilma Rousseff (PT) após treze anos de execução de um projeto de conciliação de classe em que ao mesmo tempo que realizou políticas de ampliação do acesso à educação, também contribuiu enormemente para o aumento da sua privatização. Aliado à crise econômica internacional, ao não responder às necessidades de transformação estrutural na sociedade, o PT permitiu que a direita se reorganizasse por dentro do próprio estado e aplicasse um golpe midiático, parlamentar cuja elevando ao poder de presidente, Michel Temer (2016). Ao assumir, Temer aprofundou as medidas de ajustes fiscal iniciada no governo Dilma, editou e conseguiu a aprovação da PEC 241/PL 51/2016, que estabelece um teto para o crescimento de gastos públicos. Essa medida congela os gastos do Governo Federal por vinte anos, sendo corrigidos apenas pela inflação.

Nesse processo, as áreas mais afetadas com os cortes foram saúde e educação. Dentre as medidas aprovadas pelo governo Temer está também a desoneração da folha de pagamento e a Reforma Trabalhista – esta última prevê mudanças de diversas ordens na vida do trabalhador desde a jornada de trabalho, até o parcelamento das férias. Tais medidas são totalmente opostas aos direitos da classe trabalhadora, uma vez que a proposta da PEC 241 prevê também punições para órgãos da União que extrapolarem o limite de gastos: proibição no aumento dos salários dos servidores para os anos seguintes, não abertura de concursos públicos, aumento irrisório do salário mínimo, fatos que afetam profundamente a classe trabalhadora. Além dessas medidas, Temer praticamente diminuiu a oferta de bolsas de estudo para a pós-graduação e pôs fim aos programas de educação voltados para a diversidade, principalmente, os programas de educação superior voltados para o campo – a educação do campo.

Para Mancebo (2017, p. 880), a base tomada para direcionamento do governo tem por orientação o Documento “Uma ponte para o futuro” (2015), o qual aponta, que o Brasil gasta “[...] muito com políticas públicas, fazendo-se necessária a construção de um equilíbrio fiscal por meio de cortes dos gastos públicos”. Nesse contexto, entendemos que o encaminhamento tomado é o de aprofundamento do Estado mínimo e de perdas de direitos conquistados ao longo da histórica luta da população brasileira. No entanto, nota-se que a classe trabalhadora sofreu ataques de diversas ordens: congelamento dos gastos públicos, processo de privatização da educação superior, retração em investimentos para expansão da educação superior, proposição de alterações significativas na carreira e, acrescentamos ataque à autonomia universitária.

² De acordo com o jornal Senadonoticias (2016). Na justificação para o pedido de impeachment, os juristas alegaram que a então presidente havia cometido crime de responsabilidade pela prática das chamadas "pedaladas fiscais" e pela edição de decretos de abertura de crédito sem a autorização do Congresso.

No tocante a privatização da Educação Superior, Mancebo e Léda (2009) assinalam que o governo federal, desde os mandatos de Fernando Henrique Cardoso até os do presidente Lula,

[...] vem aprofundando a privatização da educação superior através de medidas como: autorização de abertura de novas instituições privadas de ensino superior; autorização para ampliação de cursos nas instituições já existentes; expansão do financiamento estudantil (FIES); criação do Programa Universidade para Todos (Prouni); estímulo à educação a distância e aos cursos pós-médios, com o intuito de atender a meta do PNE de ofertar educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos (MANCEBO; LÉDA, 2009a, p. 1).

Este fenômeno nas instituições públicas tem a legitimação do Estado e atende às expectativas dos organismos internacionais³. A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1996, foi um marco legal no favorecimento à expansão da privatização. A esfera pública e o campo privado passaram a contar também com outros dispositivos legais para naturalizar a convivência de recursos públicos na esfera privada e de recursos privados na esfera pública (A Lei nº 10.973/ 2004, denominada Lei de Inovação Tecnológica; o Plano Nacional de Educação (PNE - Lei nº 10.172/2001), dentre outros aparatos legais.

De acordo com Amato; Modzeleski (2017), o corte de verba restringiu a atuação de vários órgãos e setores dependentes do governo federal, entre os quais a educação foi um deles. O Ministério da Educação teve R\$ 4,3 bilhões em despesas bloqueadas, sendo R\$ 3,6 bilhões em despesas diretas da pasta. Com isso o orçamento da pasta para 2017, que havia sido definido pelo Congresso em R\$ 35,74 bilhões, foi reduzido para R\$ 31,43 bilhões. Tal corte atingiu intensamente o desempenho das atividades nas universidades federais, que tiveram grandes dificuldades em sustentar suas atividades até o final do ano letivo.

Além disso, o governo realizou cortes nos programas de educação superior como o Programa Universidade para Todos - Prouni e o Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, reduzindo o número de vagas, retrocedendo ainda mais a oportunidade de ingresso nesses programas. Os cortes afetaram também a expansão de novas universidades e institutos por falta de recursos para construção de novas instituições, afetando também as condições de permanência e qualidade da educação superior. Além dos desmontes de tais políticas públicas ainda tiveram algumas que foram extintas, a título de exemplo citamos o Programa “Ciência Sem Fronteira” para estudantes de graduação e a drástica redução do número de bolsas de pós-graduação pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

³ Pode-se citar: Banco Mundial; Fundo Monetário Internacional (FMI); Organização Mundial do Comércio (OMC), dentre outros, que além de subsidiarem com recursos financeiros definem diretrizes para os projetos que querem implantar, todos debruçados sobre o mercado de serviços educacionais.

Diante o exposto, nota-se as contradições existentes no projeto de governo, que ora visa expandir a educação superior, ora retrocede com tal expansão reduzindo o acesso as IES.

Dessa forma, ao observarmos os retrocessos ocorridos à educação brasileira no governo Temer, bem como suas consequências para o desmonte das políticas públicas educacionais, e, os grupos que se contrapõem à essa política, somos instados a inferir que ocorre cada vez mais forças regressivas dos direitos, mas ao mesmo tempo, forças que mesmo em lutas defensivas, conseguem fazer manifestações e pautar os direitos. Dentre essas, destaca-se a luta pelos povos do campo, tanto pelo direito à terra, quanto pelo direito à educação e, é neste contexto que no Estado de Sergipe, como resultados dessas lutas⁴, foi criado um campus no alto sertão, após o projeto do Reuni ter completado sua fase de expansão, com novos recursos oriundos de emendas parlamentares e do próprio MEC.

Considerando que no Brasil existe um grande contingente da população que vive no meio rural 15%, ou seja, cerca de 29,4 milhões de pessoas (IBGE, 2011), e que lutam contra as transformações excludentes, diversos grupos e movimentos sociais organizados têm agregado forças para pautar uma agenda de lutas e defesa do direito à terra, ao trabalho, as políticas públicas, dentre outros direitos que estão sendo negados.

Diante essa realidade de negação de direitos no âmbito do processo de expansão da Educação Superior, os movimentos sociais intensificaram as lutas em prol da defesa da educação não somente no nível básico, mas também em nível superior, e que tais cursos não se restrinjam apenas às área de formação para os professores, mas também a outras áreas que o campo demanda, dentre este citamos e do Engenharia Agrônômica, visando encontrar

⁴ É importante explicar que nas duas últimas décadas, as comunidades camponesas vêm passando por um movimento histórico de lutas e tensões pelo direito a terra e a reforma agrária. No final dos anos 90, presenciou-se a criação de diversos espaços públicos de debate sobre a Educação do Campo, como por exemplo: o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – I ENERA –, em 1997, organizado pelo MST e com o apoio da Universidade de Brasília – UnB – e de outras entidades. Criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, INCRA/MDA (1998); Programa Nacional de Residência Agrária - INCRA/MDA (2004); Conferências Nacionais Por Uma Educação Básica do Campo, realizadas em Luziânia (GO) em 1998 - 2004, Aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002; instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), em 2003; e a Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (SECAD, 2004). Em 2012, a presidente Dilma Rouseff já havia instituído o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), que desenvolve ações voltadas para a Educação do Campo, dentre estas o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, através da Portaria Ministerial nº 86 de 1º de fevereiro de 2013. Essa portaria institui no Artigo 1º que “o Programa Nacional de Educação do Campo – (PRONACAMPO) consiste em um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de Educação do Campo, conforme disposto no Decreto nº 7.3524 de 4 de novembro de 20104” (BRASÍLIA, 2010, p.1). No entanto, nos anos 2016 em diante, todos os programas existentes começaram a ter cortes e reestruturação dos órgãos promotores com a finalidade de pôr fim às políticas de educação voltadas e construídas pelos sujeitos do campo.

alternativas que auxiliem na resolução dos problemas encontrados no campo, seja de ordem local, regional ou nacional.

A partir dessa perspectiva de intensificação das ações que qualifiquem cada vez mais a melhoria de vida no campo, a Universidade Federal de Sergipe - UFS, em parceria com Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - Incra, através do Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária - Pronera, Fundação de Apoio à Pesquisa e Extensão do Estado de Sergipe – Fapese - UFS e movimentos sociais, criou dois cursos de nível superior em regime especial. O primeiro, foi o curso de Engenharia Agrônômica (2003) por meio da Resolução nº 09 /2003, aprovando a implementação do Projeto de Qualificação em Engenharia Agrônômica para jovens e adultos não graduados em nível superior vinculados a Assentamentos de Reforma Agrária do Nordeste – PROQUERA⁵ (ROCHA, 2009).

O segundo em 2006, o curso de Pedagogia da Terra, através da Resolução nº 31/2006/CONSU⁶, tendo como público alvo os trabalhadores assentados da Reforma Agrária. Esse curso teve como objetivo formar professores para a “educação do campo e contribuir no processo de reconstrução da identidade da comunidade rural, além de oferecer espaço para que camadas populacionais que apresentavam dificuldades em ingressar na universidade possam complementar sua formação educacional”⁷.

Em 2007 criou-se também a Licenciatura em Educação do Campo⁸, através da Resolução nº 01/2008/CONSU. Esse curso teve como objetivo preparar profissionais para atuar não somente no contexto da sala de aula no Ensino Fundamental Anos Finais (5º ao 9º ano) e no Ensino Médio, mas também na parte da gestão pedagógica da escola, bem como ao atendimento comunitário, conforme explicita o Projeto Pedagógico do curso (PPC, 2007).

Em 2015, no âmbito da criação do campus Sertão da Universidade Federal de Sergipe, foi implantado o Curso de Engenharia Agrônômica com intuito de promover a cooperação

⁵ Esse curso sofreu diversas paralisações por motivações diferentes, a primeira foi suspensa as atividades por meio de ação judicial contra a implementação do curso conforme exposto na página. Acesso em: (<https://expresso-noticia.jusbrasil.com.br/noticias/3732/justica-federal-mantem-curso-de-engenharia-agronomica-destinado-aos-sem-terra>). Acesso em: 12 de dezembro de 2018. Outras duas por questões estruturais que não criavam condições de estudo como atrasos nos repasses dos recursos para a fundação, dentre outros. O curso de Engenharia Agrônômica (2007), contou com uma oferta de 60 vagas, preencheram as 60, mas apenas 53 concluiu o curso. Dos concluintes 44 homens e 9 mulheres, conforme aponta estudo de Denice Batista Silva. In.: Disponível em: http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/2009%20DENICE_BATISTA_SILVA.pdf. Acesso em: 30 de novembro de 2018.

⁶ N° 31/2006/CONSU. Aprova a implantação do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia para beneficiários da Reforma Agrária vinculados aos assentamentos do Nordeste (PROPED) e dá outras providências.

⁷ As referidas informações estão disponíveis em <<http://www.ufs.br/conteudo/4318-primeira-turma-do-curso-de-pedagogia>>. Acesso em: 14 de janeiro de 2019.

⁸ Resolução nº 01/2008/CONSU. Aprova a criação do Curso de Graduação em Educação do Campo Licenciatura.

interinstitucional e a “aproximação com os atores locais e regionais, visando à constituição de espaços permanentes de diálogos voltados para o desenvolvimento regional, implicando em mudanças estruturais integradas a um processo permanente de progresso do território, da comunidade e dos indivíduos” (PCCEA⁹, 2014, p. 2). O curso de Engenharia Agrônômica foi criado e aprovado pela Resolução nº15/2004/CONSU¹⁰, voltado para os filhos de trabalhadores rurais do país.

A formação de profissionais para atuar não somente na Educação do Campo, mas também em outras áreas do meio rural como na questão da terra e da agropecuária é uma necessidade para que os sujeitos do campo possam problematizar e estudar possibilidades de resolução dos problemas existentes no meio rural (praga nas lavouras, adubação adequada, criação de animais de modo geral, formas alternativas de associativismo e cooperativismo, dentre outros). Estes últimos são aparatos que diz respeito aos Engenheiros Agrônomos que tem em sua formação elementos que contribuem para resolução dessas questões.

A implementação do curso de Engenharia Agrônômica com entrada anual em um novo campus, foi motivada na UFS por esta universidade “planejar a instalação de campi universitários em cidades-polo do Estado como uma das ações estratégicas de expansão e interiorização da Universidade Federal de Sergipe” PICS (2014, p.3) dentro desse projeto de implantação, podemos citar o campus Sertão da UFS como uma das reivindicações dos movimentos sociais para atender a demanda dos trabalhadores da região do Alto Sertão do São Francisco.

Através da implantação de tal campus foram criados quatro cursos de graduação todos na área de Ciências Agrárias (Agroindústria, Engenharia Agrônômica, Zootecnia e Medicina Veterinária). Segundo o (PICS, 2014) esses cursos foram escolhidos considerando que atualmente a economia do município baseia-se no setor primário.

Uma das atividades econômicas é a pecuária, com destaque para as atividades de bovinocultura, ovinocaprino cultura, suinocultura e a criação de animais de pequeno porte como frangos, o rebanho bovino do município, como de toda região do semiárido, varia de acordo com o tempo em sua maior parte, destina-se a produção leiteira, e o restante ao abate (PICS, 2014, p. 4).

Além da grande produtividade no setor primário essa região tem como segunda atividade econômica mais importante a agricultura, destacando-se “a cultura de milho, feijão,

⁹ A sigla PCCEA significa Proposta de Currículo Curso de Engenharia Agrônômica.

¹⁰ Resolução nº 15/2004/CONSU. Aprova substituição da Resolução 9/2003/CONSU. Art. 1º “Aprovar a implementação do Projeto de Qualificação em Engenharia Agrônômica para jovens e adultos não graduados em nível superior vinculados a Assentamentos de Reforma Agrária do Nordeste – PROQUERA”.

milho+feijão (que ocupam grande percentual da área de lavoura do município: 14.271 hectares), algodão, mata, sorgo, capim búffel, capim pangola, palma forragem, leucina, pasto nativo” (PICS, 2014, p. 4). Foi visando atender as necessidades dos setores econômicos dessa região que se justifica a criação dos cursos mencionados acima.

Portanto, é no seio da segunda atividade produtiva dessa região que se insere o curso de Engenharia Agrônômica, objeto de estudo dessa tese. Tal curso tem como um de seus objetivos “desenvolver a capacidade crítica e criativa na identificação e resolução de problemas, considerando seus aspectos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais, com visão ética e humanística, em atendimento as demandas da sociedade” (PICS, 2014, p. 5).

É importante ressaltar que “a agropecuária desempenha um papel de grande relevância no cenário da economia nacional, além disso, foi uma das primeiras atividades da economia nacional e representa atualmente 8% do PIB (Produto Interno Bruto) brasileiro e gera emprego para pelo menos 10% da população economicamente ativa do país” (PICS, 2014, p. 5). No tocante ao Estado de Sergipe, “a agropecuária é responsável por cerca de 4% do PIB Estadual tendo na cana-de-açúcar o principal produto” (PICS, 2014, p. 5) essa atividade é desenvolvida com em grande escala na região do Alto Sertão sergipano.

As demandas por políticas públicas de educação estão fundadas na necessidade de se criar um processo de formação que ultrapassa em muito os interesses apenas por certificação, conforme Souza (2006, p. 20): “ela se baseia na formação de pessoas que possam ser capazes de assumir o seu destino enfrentando por meio da organização social e do conhecimento as práticas tradicionais e conservadoras que tanto tem expulsado dezenas de trabalhadores e trabalhadoras do campo”.

A necessidade em estudar o curso de Engenharia Agrônômica voltado para as demandas do campo, também está evidenciada em diversos estudos existentes nesse campo de pesquisa realizados em todo país através do grupo de Pesquisa da Rede Universitas/BR, cujos resultados estão organizados e publicados em coletâneas de livros, revistas, artigos em eventos científicos.

Os estudos de ¹¹ Chaves e Amaral (2017); Maués e Hage (2016); Sguissardi e Silva Júnior (2001); Catani e Oliveira (2015); Mancebo; Bittar e Chaves (2012); Catani (2009); Mancebo e Fávero (2004); Mancebo (2006), dentre outros, discutem acerca da Expansão privado-mercantil; perspectivas da pesquisa; diversidade regional e interfaces; políticas e Políticas de financiamento; produção do conhecimento; utilitarismo, internacionalização; cultura da universidade pública brasileira; mercantilização do conhecimento e certificação em

¹¹ Disponível em: <http://www.redeuniversitas.com.br/2015/05/acesse-o-site-da-obeducuerj-e-fique-por.html>. Acesso em: 14 de ago. de 2018.

massa; organização institucional e acadêmica; expansão da educação superior; políticas de expansão; cenários e perspectivas; políticas de acesso; reformas educativas. Reformas da educação superior; educação superior e pós-graduação; universidade; avaliação e trabalho docente; mundialização da universidade pública brasileira; reforma universitária na educação superior no Brasil.

As pesquisas de Silva, Souza e Ribeiro (2014); Molina (2014); Molina *et. al.*, (2014) examinam as questões concernentes a: Práticas contra hegemônicas na formação de educadores; curso de Licenciatura em Educação do Campo; ensino de Ciências Naturais; desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar; práticas contra hegemônicas na formação dos profissionais das Ciências Agrárias; Agroecologia e Educação do Campo e cursos do Pronex na educação superior no Brasil.

Esses estudos, apontam quão grande e complexo é processo de expansão da Educação Superior no Brasil, mostrando os enormes desafios, tendo vista o excessivo processo de privatização desta modalidade de educação, bem como a existência do grande número de instituições de qualidade questionável e a necessidade da consolidação e expansão da rede pública com qualidade.

É significativa também a apresentação de trabalhos em eventos nacionais e internacionais de pesquisa na área de Educação Superior e do Campo realizadas nas universidades pelos grupos de pesquisa (SIFEDOC, Rede Univeristas/Br, Movimentos Sociais etc.). Tais grupos demonstram suas preocupações, mais especificamente em torno das temáticas de Educação Superior, Educação do Campo, Movimentos Sociais e Políticas Públicas, Educação do Campo e Desenvolvimento; Formação e Trabalho Docente; Políticas de Educação Profissional no Campo, Educação do Campo e Comunicação.

Como fruto dessas pesquisas, foi lançado, em 2015, uma coletânea com textos que abordam as seguintes temáticas da educação superior: “Expansão da educação superior e a reforma da rede federal de educação profissional (MANCEBO; SILVA JÚNIOR, 2015); A educação superior no Brasil: os desafios da expansão e do financiamento e comparações com outros países (CHAVES; AMARAL, 2015); A expansão da educação superior pública e suas implicações no trabalho docente (RIBEIRO; LEDA e SILVA, 2015); Expansão da educação superior e da educação profissional no Brasil: tensões e perspectivas (FILHO; 2015); Acesso e permanência na educação superior – análise da legislação e indicadores educacionais (MERTENS; VELOSO e MACIEL, 2015), além de livros e diversos artigos em anais de eventos.

As pesquisas assinalam também que a complexidade dessa situação aumenta ainda mais quando há naturalização de uma expansão, predominantemente privada, restando pouca dúvida de que a educação tenha se transformado em mercadoria e que a efetivação de novas arquiteturas e dinâmicas institucionais remetem a uma forte diversificação do sistema de educação superior como um todo. Esse processo inclui as IES públicas, nas quais o cotidiano é marcado por redução de recursos, por uma autonomia regulada por pressões as mais distintas para uma vinculação da pesquisa às necessidades do mercado, entre outras tendências do mercado capitalista.

É nesse contexto que se insere o ineditismo dessa pesquisa, visto que ainda não se encontrou registros de nenhum estudo voltado para o campus sertão sergipano. Portanto, esperamos que este estudo possa contribuir para o debate em torno das Ciências Agrárias, sem a menor pretensão de encerrar essa discussão, mais sim abrir leques para outros estudos.

Assim, é possível asseverar que uma pesquisa acadêmica se torna mais prazerosa quando nos permite alinhar interesses acadêmicos, social e pessoal. Foi esse tripé que sustentou os desafios de realizar essa construção. No tocante às **motivações pessoais**, brotaram na formação acadêmica no âmbito do curso de mestrado em Educação realizado no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Sergipe. Durante este processo, tive a oportunidade de participar do grupo de estudos e pesquisas Movimentos Sociais e a partir das discussões e participação em diversas atividades do grupo que foram surgindo as inquietações relacionadas a forma que são materializados os cursos de formação de professores e a expansão da educação superior voltada para o contexto do campo, fato que se configurou no projeto de doutorado.

Em relação a minha **trajetória profissional**, iniciei minha vida como docente quando ainda cursava o terceiro ano do Ensino Médio. Essa oportunidade veio para que pudesse suprir parte da carência de professores no município de Sítio do Quinto-Bahia, em 1995. Sendo assim, com o intuito de assegurar minha permanência na rede, fiz o curso de Pedagogia em regime semipresencial numa instituição privada: a Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Nesse momento, eu já estava concursada e morando no município de Coronel Joao Sá, onde resido até os dias atuais e atuo como docente há 24 anos na rede municipal e há cinco no Estado de Sergipe.

Por ser filha de camponês e ter minha vida transformada através da educação, especialmente em virtude de acreditar na educação pública como veredas que reduz desigualdades, oportunizam vozes e evolui sociedade, vendo nela as possibilidades de transformação e emancipação do sujeito numa sociedade de classes, e tendo acompanhado o processo de luta da sociedade brasileira no tocante a superação da crise política e estrutural

que assola o país a cada dia, me senti instigada a estudar e compreender com mais profundidade como funciona o sistema educacional brasileiro no contexto da universidade pública e, em particular na implementação de curso que trabalham com conhecimentos que estão na base da produção material da vida dos sujeitos.

Em relação as motivações sociais, é meritoso destacar a presença de conflitos e divergências sobre a relação estado, educação e concepção social que engloba economia política, o que implica políticas públicas, legislações e distribuição de recursos públicos, fatos que tornam o tema atual e de interesse.

Muitas das pesquisas realizadas trabalham com os conflitos que dizem respeito às fragilidades e precariedade das políticas públicas que permeiam o contexto da educação superior não somente no campo, mas também fora dele, porém no campo, a situação nos parece ser mais complexa tendo em vista que a formação em nível superior depende de uma estrutura que as universidades não estão preparadas para atender, além do que, também se enfrenta um processo de insegurança tal é o preconceito e a reserva de vagas nas universidades públicas por parte de uma determinada classe social que não quer entender a quem de fato a universidade pública, gratuita deve atender.

Essas fragilidades incidem sobre a organização curricular no que diz respeito à dificuldade de consolidar um currículo diferenciado para atender as necessidades e especificidades do campo; dificuldade de acesso aos cursos de formação superior; a precarização das condições de trabalho; falta de recursos humanos e financeiros; o distanciamento entre as proposta dos Programas ofertados no contexto da Educação do Campo e os princípios que norteiam tal educação; a falta de material didático pedagógico adequado ou as vezes a presença deste, porém sem uso ou com uso inadequado, etc.), todos esses elementos se constituem em fatores que atingem diretamente a formação e a atuação desse profissionais.

Voltando nosso olhar para o contexto sergipano, mais especificamente a UFS, que tem em seu seio a responsabilidade de contribuir para a transformação da sociedade sergipana, bem como indicar alternativas para a resolução de problemas e atender as demandas sociais do Estado de Sergipe, de acordo com o (PICS, 2014), para cumprir esse papel de propulsora do desenvolvimento social do Estado,

[...] ela assumiu uma postura de crescimento traduzida na ampliação de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão e na diversificação da oferta de seus serviços à comunidade. Dessa forma, a UFS tem, como propósito básico, a formação de profissionais cidadãos, a produção, difusão e conservação de conhecimentos de forma interativa com a sociedade, contribuindo para o fortalecimento da democracia e a melhoria da qualidade de vida da população (PICS, 2014, p. 1).

A UFS trabalha com a ideia de que a “presença permanente da instituição no interior sergipano, formando jovens socialmente conscientes e críticos será fator decisivo de mudança da realidade social, econômica, educacional, científica e tecnológica” (PICS, 2014, p. 1). Tal presença diminui a migração de jovens do interior para os centros urbanos em busca de oportunidade de estudos.

Para tanto, a UFS procurou desde o primeiro momento do programa de expansão das IES, expandir o ensino superior no Estado de Sergipe. Nesse contexto, na primeira etapa de tal programa, a UFS foi contemplada com a implantação do campus de Itabaiana. Com 10 cursos¹² de graduação como: Licenciatura em Geografia, Matemática, Química, Física, Pedagogia, Letras e em Ciências Biológicas. E Bacharelado em Sistema da Informação, Administração e Ciências Contábeis, oferecendo um total de 500 vagas anuais. Nessa mesma etapa, a UFS implantou também o campus de Laranjeiras com cinco cursos de graduação: Teatro, Arqueologia, Arquitetura, Dança e Museologia, ofertando 250 vagas anualmente.

Ainda no âmbito desse processo de expansão, a UFS implantou o campus de Lagarto, com oito curso voltados para a área da saúde como: Medicina, Odontologia, Enfermagem, Nutrição, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Farmácia e Terapia Ocupacional, com oferta de 400 vagas anualmente.

Dando continuidade a tal processo, a UFS implantou mais recentemente o Campus Sertão em Nossa Senhora da Glória (conforme já citado anteriormente), com quatro cursos na área de Ciências Agrárias como: Engenharia Agrônoma, Medicina Veterinária, Agroindústria e Zootecnia, com oferta de 200 vagas anuais. É importante ressaltar que todos os campi aqui mencionados preenchem suas vagas anuais através do Exame Nacional do Ensino Médio e Sistema de Seleção Unificada (SISU).

Segundo o PICS (2014, p. 5), com a implantação do Campus Sertão associada às demais ações de expansão que a UFS:

[...] vem realizando nos últimos nove anos, fará com que o Estado de Sergipe seja o primeiro Estado brasileiro a alcançar a meta do PNE que é manter matriculados em instituições de ensino superior um mínimo de 30% dos jovens entre 18 e 24 até 2015. No caso de Sergipe, a população jovem nessa faixa etária é de cerca de 300 mil e, consequentemente, a meta é de se ter 90 mil matriculados até o início de 2001.

O investimento nessas ações reafirma o compromisso da universidade com a sociedade sergipana, bem como reforça a ideia de formar os jovens em suas cidades de origem e/ou interior

¹² As informações aqui mencionadas tiveram como referência o Projeto de Implantação do Campus Sertão, 2014.

do estado sem precisa migrar para a capital em busca de conhecimento e da sua formação profissional.

Nessa linha de estudo é que se situa o objeto desta tese tendo em vista que se trata de um curso voltado para filhos de trabalhadores rurais em sua materialização se dá um campus resultante do projeto de expansão por fora do programa Reuni e que, tem apresentados vários problemas para garantir a formação buscada pelos estudantes e pelo conjunto da sociedade do meio rural. Daí nos perguntarmos: Quais limites e possibilidades estão presentes nas políticas públicas de Educação Superior no Campo no sentido de atender as demandas da Educação do Campo”? De que forma as políticas e programas ofertados pelo governo contribuem para processo de expansão da universidade pública superior campo. Quais os maiores desafios enfrentados pelos professores do curso de Engenharia Agrônômica para materializar sua prática docente relacionando-a com os princípios da educação do campo?

Diante os questionamentos levantados, elaboramos como questão de pesquisa a seguinte pergunta: Quais os nexos e relações existentes entre as políticas públicas de Educação Superior no campo e a materialização do curso de Engenharia Agrônômica do campus sertão sergipano?

Para responder à questão da pesquisa definimos como objetivo geral: Analisar as políticas públicas de expansão da educação superior no campo do Estado de Sergipe e sua relação com a materialização do curso de Engenharia Agrônômica do Campus Sertão da Universidade Federal de Sergipe.

Com o intuito de concretizar a investigação proposta elencamos os seguintes objetivos específicos:

Analisar quais limites e possibilidades estão presentes nas políticas públicas de Educação Superior no Campo no sentido de atender as demandas da Educação do Campo.

Discutir as políticas e programas governamentais e o processo de expansão da universidade pública superior no campo.

Investigar a materialização do curso de Engenharia Agrônômica, resultante da expansão da universidade pública no Estado de Sergipe e sua relação com os princípios da educação do campo.

Na tese, tomamos como referência a categoria contradição a partir do real materializado no curso em estudo. Desse modo, consideramos pertinente traçarmos um possível caminho epistemológico coerente com essa perspectiva, a partir de uma aproximação com o materialismo histórico dialético. Esse caminho nos exigiu grandes esforços para nos apropriarmos deste método, uma vez que corríamos riscos de cairmos no campo do idealismo, tendo em vista os próprios argumentos do curso estudado e seus objetivos de formação, tão

importantes para a implementação do curso em um campus do interior.

De acordo com Frigotto (1986), a dialética materialista é uma postura, um método que permite ir à raiz da realidade e, enquanto práxis é unidade de teoria e prática na busca da transformação, no plano do conhecimento da realidade histórica. Entretanto, para esse mesmo autor, ser materialista histórico é dar conta da totalidade e do específico.

Em se tratando de uma pesquisa que enfatiza o contexto real, como nos afirma Marx (2003, p. 247) “o melhor método é começar pelo real e pelo concreto”. Partindo desta compreensão, tomamos as leituras de Marx para refletirmos sobre a importância da emancipação do homem enquanto ser social. Entendemos também que o debate sobre programas e políticas públicas de formação de professores, bem como dos Engenheiros Agrônomos estão relacionadas à determinada realidade e modelo econômico que vigora na sociedade. Por essa razão justificamos a utilização desta abordagem metodológica.

Desse modo, a busca pela análise do curso requer uma perspectiva que traga os diferentes elementos que compõem a própria sociedade. Por conseguinte, realizamos este estudo não somente na perspectiva de identificar os fenômenos, mas também com o objetivo de discutir o dentro da realidade que ele se insere, identificando as contradições que ocorrem em sua efetivação, visando contribuir para futuras intervenções a partir da problemática estudada.

As contradições do real foram sendo desenvolvidas enquanto objeto de análise a partir da constituição histórica, econômica e social do curso, da política pública de formação, da realidade do campus em que esse curso se materializa.

Para considerarmos que a dialética contribui para essa análise da realidade, na medida em que se investiga os processos e sobrevive das argumentações, das contradições e das antíteses, Demo (1995) afirma que nada permanece igual após uma análise dessa natureza.

Nesse contexto, contradição e a totalidade são categorias que constituem-se como fundamentais para a interpretação que ajudam a sair do particular para o geral e vice-versa.

Podemos dizer que a alma da dialética é o conceito da antítese. Quer dizer que toda realidade social gera, por dinâmica interna própria, seu contrário, ou as condições objetivas e subjetivas para sua superação. A antítese alimenta-se da estrutura do conflito social, tornando-se também marca estrutural da história, que caminha por antíteses. O esquema básico consagra a tripologia: tese, antítese e síntese (DEMO, 1995, p.91).

Diante a escolha do método, foi necessário para a efetivação da pesquisa e análise dos dados, a definição de categorias que nos auxiliaram na interpretação do real.

Para Cheptulin (1982, p. 1), as categorias são “elementos necessários da teoria filosófica, elas têm função ideológica, gnosiológica e metodológica”. A função ideológica acontece

quando as categorias são usadas pelo homem para elaborar um sistema de concepção de mundo, muitas vezes atreladas aos seus próprios interesses. A função gnosiológica se dá quando as categorias assimiladas pelo homem lhe permitem o desenvolvimento da capacidade de pensar e compreender com exatidão a essência da atividade cognitiva. A metodológica ocorre quando as categorias permitem a obtenção de novos resultados e o movimento do conhecido ao desconhecido, Cheptulin (1982, p. 56). Esse mesmo autor, afirma que para desenvolver o conhecimento, “a dialética materialista considera como fator determinante a prática social”. A prática revela o desenvolvimento do conhecimento. Por isso, analisar as condições e forma de consolidação desse curso foi importante.

Segundo Cheptulin (1982, p. 295) “a contradição não é uma coisa fixa, imutável, mas encontra-se em movimento incessante, em mudanças permanentes, passando das formas inferiores às superiores, e vice-versa”. Enquanto contrários “passam um pelo outro, tornam-se idênticos, e a formação material que possui propriamente entra em um novo estado qualitativo” (idem, p. 295).

A categoria totalidade em um trabalho científico possibilita o entendimento da realidade como algo dinâmico, em constante transformação e esta é considerada como eixo central e de fundamental importância para compreendermos no estudo de qualquer problema a realidade de um fenômeno estudado.

Acreditamos que em todo processo de nossa construção de conhecimento sobre os documentos referentes aos programas estudados, analisando a sua execução e sua relação com formação dos agrônomos, bem como com a educação do campo, observando seus limites e avanços, estaremos imersos no movimento de contradição que envolve em sua totalidade, a sociedade. Segundo Cheptulin (1982, p. 287),

Os contrários excluem reciprocamente e encontram-se em estado de luta permanente; entretanto eles não são divergentes e não se destroem mutuamente; existem juntos e não apenas coexistem, mas estão ligados organicamente interpenetram-se supõem-se um ao outro, ou o que equivale dizer que eles são unidos e representam a luta dos contrários.

Desse modo, a contradição é categoria real e fundamental para apreciarmos o contexto histórico pesquisado, bem como a elaboração das políticas públicas de educação superior voltadas para o contexto do campo.

Considerando que a satisfação das necessidades práticas do homem e que o conhecimento proporciona imagens de objetos que não foram observados na natureza, mas que podem ser realizáveis na prática, e que esta pesquisa compreende o princípio de que o mundo pode ser mudado, acreditamos ser pertinente também adotarmos a categoria possibilidade. Nesse

contexto, entendemos possibilidade como o que pode produzir-se quando as condições são propícias. Lacks (2004, p. 111) assinala que as possibilidades são formações materiais, propriedades e estados inexistentes na realidade, “mas que podem manifestar-se em decorrência da capacidade que as coisas materiais têm para transformar-se. Realizando-se, a possibilidade transforma-se em realidade, sendo a realidade, portanto, uma possibilidade já realizada e, a possibilidade, uma realidade potencial”.

Segundo Cheptulin (1982) o trabalho humano é, em essência, a produção de condições para a realização de possibilidades, visto que se pode observar na atividade dos homens, a que circunstancia na transformação de possibilidades em realidades, diferentes aspectos e alcances práticos. Assim, tal autor explica ainda as diferenças entre a possibilidade concreta e abstrata.

Uma possibilidade concreta é a possibilidade para cuja realização podem ser reunidas, no momento presente, as condições correspondentes; a possibilidade abstrata é uma possibilidade para cuja realização não há no momento presente condições necessárias. Para que esta última se realize, a formação material que a contém deve transpor vários estágios de desenvolvimento (CHEPTULIN, 1982, p. 342).

Nesse sentido, busca-se partir da concreticidade do curso (seu conteúdo) para abstração no seio da sociedade o qual está inserido visando encontrar as possibilidades desejadas no campo pesquisado (a superação do contexto de negação) de diretos.

Ao longo das nossas reflexões, quando nos colocamos de frente com os dados coletados no campo pesquisado, foram surgindo elementos centrais para a análise que nos propusemos a fazer. O entendimento da formação de trabalhadores em uma área específica da agronomia, o porquê da escolha do curso de Engenharia Agrônoma, expectativas dos estudantes em relação a este curso, as condições de acesso e permanência, como ocorre a assistência estudantil, dentre outras nuances que cercam essa formação, trouxeram-nos a necessidade de elencarmos outras categorias, as quais se colocam como importantes para analisar o conteúdo do curso em estudo. Dessa forma, os pares dialéticos objetivo/avaliação; conteúdo/método; trabalho e educação. São categorias que contribuíram para analisar a proposta específica do curso.

Frente a nossa posição metodológica foram selecionados os instrumentos metodológicos que nos serviram como apoio para sustentação desta pesquisa. Desta feita, sabíamos que era preciso selecionarmos os instrumentos que nos auxiliássemos na análise da realidade pesquisada da melhor forma possível.

Inicialmente, partimos de uma pesquisa bibliográfica e documental, objetivando encontrarmos elementos pertinentes para fundamentarmos e problematizarmos a temática estudada.

Nossa problematização foi elaborada em forma de questionamentos e nos direcionou

para o traçado da nossa pesquisa. Nesse sentido, a coleta de dados pode ser definida em três momentos: no primeiro momento, nos debruçamos sobre os referenciais teóricos pertinentes a essa temática, livros, teses, dissertações, artigos. Esses materiais/referenciais nos proporcionou acúmulo teórico para as discussões construídas no decorrer da pesquisa. Não obstante, os questionamentos levantados são direcionados a forma de criação do campus como política pública de expansão da educação superior do campo no Estado de Sergipe, bem como as condições de efetivas em que o curso está sendo consolidado na perspectiva de atender as demandas do campo.

No segundo, realizamos uma pesquisa documental sobre o processo de criação do campus, bem como do curso. Nesse momento foram levantados os documentos que compunham os objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação do campus e do curso, através das Resoluções do Conselho Universitário (CONSU/UFS), Resoluções do (CONEP/UFS), Projeto de Criação do Campus Sertão, Projeto Pedagógico do Curso, estávamos realizando a pesquisa documental.

No terceiro partimos para o contato direto com o Diretor Geral e Diretor Pedagógico, Diretor do Núcleo de Engenharia Agrônômica, professores/tutores e estudantes do curso em estudo. Nesse ínterim, começamos a observar as aulas presenciais e a assistir palestras com o intuito de nos aproximar ainda mais dos sujeitos pesquisados, bem como do objeto de pesquisa e por fim foi realizada a aplicação do questionário semiestruturado.

Voltando nosso olhar para o universo da pesquisa, da totalidade de trinta e sete (37) estudantes matriculados na turma em que foi realizada a pesquisa, vinte e dois (22) responderam ao questionário aplicado, ou seja, um percentual de 59,5%. A seleção dos estudantes aconteceu de forma voluntária. Participaram da pesquisa aqueles que ao conhecerem o objetivo da pesquisa apresentado pela pesquisadora se disponibilizaram a contribuir. Também participaram da pesquisa (um) Diretor Didático Pedagógico, (um) Coordenador Pedagógico e (três) professores que representam 25% do universo de (dez) que atuam no curso em estudo.

A pesquisa, portanto, trabalha com duas abordagens, uma qualitativa e outra quantitativa. A abordagem qualitativa, é para Oliveira (2007, p. 37), um tipo de pesquisa que se constitui em um processo

[...] de análise e reflexão da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação. Esse processo implica em estudos segundo a literatura pertinente ao tema, observações, aplicação de questionários, entrevistas e análise de dados, que devem ser apresentados de forma descritiva.

A pesquisa qualitativa permite ao pesquisador visitar o local a ser pesquisado

quantas vezes forem necessárias para coletar dados que sejam pertinentes ao seu trabalho, ao passo que, quanto maior for o contato do pesquisador com o informante, mais facilitará seu trabalho. É através do contato prolongado com os sujeitos que o pesquisador adquire maior confiança destes, e poderá fazer com que eles se sintam à vontade para expressar suas opiniões e ideias, o que contribuirá significativamente para o desenvolvimento do trabalho realizado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

No contexto deste trabalho, a pesquisadora visitou o campo de pesquisa por oito vezes, nos meses de julho e agosto de 2018, na tentativa de ganhar confiança dos sujeitos pesquisados para que esses pudessem se sentir à vontade no momento de responder o questionário. Para tanto, assistiu a palestras junto com professores e estudante, dialogou com estes nos intervalos das aulas, participou das aulas práticas, buscando interagir com os sujeitos pesquisados.

A pesquisa qualitativa também foi considerada significativa para a realização deste trabalho, uma vez que esta enfatiza mais o processo do que o produto e tem a preocupação de retratar as perspectivas dos participantes, envolvendo a obtenção de dados descritivos que forem obtidos através do contato direto do pesquisador com os participantes.

Essa foi considerada também uma pesquisa de abordagem descritiva, que segundo Oliveira (2007, p. 68), esse tipo de pesquisa nos permite fazer análise do problema em “relação aos aspectos sociais, políticos, percepções de diferentes grupos, comunidades, entre outros aspectos”. Foram esses elementos que nos ajudaram a compreender e analisar o objeto investigado para que pudéssemos apontar as contradições e totalidades através da análise dos dados coletados.

Para a efetivação da construção desse trabalho, lançamos mão de alguns referenciais bibliográficos visando encontrarmos nas obras dos autores estudados: Pistrak (2000), Mészáros, (2008), Marx e Engels (1971), Lessa e Tonet (2008), Frigotto (1986, 2002), Freire (1997), Caldart (2000), Arroyo (2004), Jesus (2010), Mancebo (2009, 2014, 2015), Molina (2014), Freitas (1995), dentre outros, informações com pertinências para problematizarmos a temática escolhida. Após a análise documental, realizamos também a observação direta no momento das visitas ao campus e a sala de aula, bem como a entrevista, pois consideramos tais instrumentos importantes para coletarmos os dados necessários ao desenvolvimento deste trabalho.

A análise documental – Oliveira (2007) considera este um procedimento bastante recomendável na realização de pesquisa qualitativa. Segundo esta autora, o acesso a

documentos escritos é muito importante para que o pesquisador tenha um conhecimento mais aprofundado do contexto da realização do sujeito pesquisado, visto que, [...] o “pesquisador precisa conhecer em profundidade o contexto em que se insere seu objeto de pesquisa [...]. O acesso a documentos escritos em muito contribui para um conhecimento mais aprofundado da realidade” pesquisada (OLIVEIRA, 2007, p. 90). Os documentos analisados foram as Resoluções aprovadas pelo CONSU e pelo CONEP/UFS, PICS, PPCEA, conforme citadas anteriormente, documentos que norteia e dão legalidade e legitimidade ao curso.

Para nos auxiliarmos na análise do curso, optamos também pelos pares dialéticos que, segundo Freitas (1995), se constituem nas seguintes categorias objetivo/avaliação e conteúdo/método, esses são os pares dialéticos que permeiam a organização do trabalho pedagógico, pois essa organização envolve a existência de categorias que modulam o processo. Destacamos que esses pares não têm todos iguais pesos dentro do trabalho pedagógico e ao que tudo indica, é o par objetivos/avaliação que se configura como central e orientador do par conteúdo/método, pois é no momento da avaliação que temos a oportunidade de verificar se os objetivos foram atingidos.

Outro instrumento que consideramos pertinente para realização da pesquisa foi o questionário. Para Oliveira (2007, p. 83), “este pode ser definido como uma técnica para obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas e sobre tudo e qualquer dado que o pesquisador deseja registrar para atender os objetivos de seu estudo”. Desse modo, percebemos que através do questionário aplicado foi possível coletar as informações cabíveis para responder aos questionamentos/objetivos da pesquisa.

Com o intuito de identificarmos os sujeitos pesquisados e preservarmos suas identidades, adotamos para cada grupo um código acompanhado de um número sequencial. Para os estudantes utilizamos o código (Q1EF) “Q” para Questionário acompanhado de um número sequencial (1, 2,3 ...) “E” para Estudante, “F” para os entrevistados do sexo Feminino e “M” para os do sexo Masculino e assim sucessivamente. Para os professores utilizamos o código (PI1), a letra “P” para Professor “I” para Informante acompanhada de um número sequencial de 1 a 3. Para o Coordenador do Curso (CC) e para o Diretor Pedagógico (DP).

Os questionários foram aplicados com o objetivo de lermos o curso através das opiniões dos professores, estudantes, coordenador e diretor que fazem parte desse contexto. O questionário dos estudantes foi aplicado em só dia, 25 de agosto de 2018, com o coordenador foi aplicado no dia 18 de julho, pois precisei me deslocar até o campus de São Cristóvão para conversar com o mesmo, este processo também ocorreu com diretor pedagógico, por motivo

de agenda do professor este foi aplicado dia 27 de julho. Já o questionário aplicado aos professores aconteceu concomitante ao período de observação. Paralelo à pesquisa de campo, tanto nas observações quanto na aplicação dos questionários, continuamos a pesquisa bibliográfica com obras que contribuíram para a ação da teoria com o que observamos na prática, no tocante ao curso e as políticas públicas de educação superior no campo.

Desse modo, as observações e as informações obtidas nos questionários começaram a nos mostrar o verdadeiro sentido e objetivos do curso. Os documentos que funcionam como os principais elementos foram nos revelando à verdadeira face deste.

A partir do trabalho desenvolvido, estruturamos a tese em quatro seções: a primeira é a introdução, que discorre todo processo de construção do objeto da pesquisa, seus objetivos, questões norteadoras, tese, opção metodológica e categorias de análises.

Na segunda seção, buscamos analisar a partir de referenciais teóricos as políticas públicas da Educação Superior no Brasil e a luta dos camponeses pelo direito à universidade pública.

Na terceira Seção, foi erguida uma análise das políticas e programas de educação do campo, Pronera, Pronacampo e Reuni como políticas públicas de Expansão da Educação Superior no Campo.

A quarta e última seção, se propõe a fazer o cruzamento dos dados coletados com as teorias estudadas durante o desenvolvimento da pesquisa, bem como analisar de que forma esses programas se articulam com os princípios da educação do campo e com a realidade da educação superior no contexto sergipano, tendo o curso de Engenharia Agrônômica do campus Sertão como política pública de expansão da Educação Superior no Campo.

Por fim, nas considerações finais trabalhamos com uma síntese, fruto da interpretação dos dados a partir do referencial teórico escolhido para trabalhar. Através destas, estabeleceu-se um movimento entre o real pensado e o vivido, procurando explicitar as contradições e formas de superação presentes entre os documentos estudados, a proposta do curso, a educação superior no campo e a fala dos protagonistas do curso.

SEÇÃO II

2 POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA ATENDER AS DEMANDAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Através do processo da globalização, com o intuito de estabelecer uma integração em caráter econômico, social, cultural e político entre os países do mundo inteiro, visando aproximar mercados e pessoas de diferentes países, alguns acordos foram necessários serem feitos entre esses países. Dentre esses acordos, podemos citar como exemplos o Consenso de Washington em 1989 e o Processo de Bolonha em 1999.

Ao iniciarmos a discussão acerca da Educação Superior no Brasil, acreditamos ser pertinente discorrer sobre esses dois documentos¹³ que passaram a ser considerados basilares, para que houvessem um acordo de união entre os países que fazem parte da União Europeia, objetivando promover a expansão da Educação Superior de forma interligada entre tais países.

Nesse contexto, o presente capítulo tem por objetivo discutir criticamente as políticas de Educação Superior e a luta dos camponeses pelo direito à Universidade Pública. Esta análise teórica e crítica funda um suporte teórico para compreensão do fenômeno das relações entre a construção das políticas pública e sua consolidação enquanto demanda da educação superior no campo.

É importante ressaltar que a questão da educação superior passa por uma orientação econômica que produz uma nova regulamentação para a sua existência, enxugamento do estado que amplia a privatização da educação nesse nível.

Bastos, Biancareli e Deos, (2006, p. 569), afirmam que,

[...] os controles de capitais são necessários para aumentar os graus de autonomia da política econômica local, mas não são suficientes para assegurar que esse espaço de autonomia seja aproveitado para estimular o crescimento econômico sustentado. Para isso, é preciso que os controles complementem estratégias de desenvolvimento, lideradas por coalizões políticas estáveis, que combinem aumento dos investimentos em capital fixo, integração do mercado interno e incentivo às exportações.

Diante desta realidade, observa-se que para atender as regras postas pelo referido consenso, os países adeptos de tais políticas precisam de controles e estratégias que

¹³ O Consenso de Washington foi um encontro ocorrido em 1989, na capital dos Estados Unidos. Nesse encontro, realizou-se uma série de recomendações visando ao desenvolvimento e à ampliação do neoliberalismo nos países da América Latina. Essa união se deu para viabilizar o processo de globalização e o papel da educação Superior nesse projeto (CONSENSO DE WASHINGTON, 1989, p. 3).

complementem o seu desenvolvimento através de políticas estáveis, bem como de capital fixo para que possa integrar ao mercado interno e incentivar as exportações.

Nesse cenário, é importante analisar até que ponto tais políticas são viáveis ou não para o desenvolvimento desses países, visto que o alvo do consenso são os países que estão passando por crises financeiras. Que medidas serão tomadas para concretizar as contenções de gastos principalmente no que tange a abertura comercial? Investimento estrangeiro direto, com eliminação de restrições; Privatização das estatais e Desregulamentação (afrouxamento das leis econômicas e trabalhistas), que são serviços básicos que afetam diretamente a vida dos trabalhadores dos referidos países. Tais ações são consideradas por André Martins (2010) e outros pesquisadores da área de políticas públicas como políticas de cunho neoliberais

Martins (2010, p. 19), afirma que no cerne da globalização,

O capitalismo neoliberal, que se tem desenvolvido no mundo e no Brasil a partir da última década do século passado, segue um programa político específico - o programa da Terceira Via¹⁴, difundindo a partir de uma nova pedagogia da hegemonia¹⁵: uma educação para o consenso em torno de ideias, ideais e práticas adequadas aos interesses privados do grande capital nacional e internacional”.

Interesses esses que pouco ou quase nada visam beneficiar a classe trabalhadora, reforçando ainda mais os interesses da classe empresarial, visto que o processo de globalização provoca alterações na “estrutura e na dinâmica da sociedade civil brasileira” (MARTINS, 2010, p. 19). Tais alterações incitam a construção de um novo padrão de sociabilidade no país, favorecendo a classe empresarial em detrimento da classe trabalhadora, que fica à mercê dos serviços estatais, os quais estão sendo privatizados, mesmo que implicitamente, a exemplo da Educação Superior, através dos programas de bolsas de estudos ofertadas aos estudantes pelo governo em instituições privadas (MARTINS, 2010).

Ainda segundo esse mesmo autor, a globalização “é concebida não apenas como a mundialização da produção e dos intercâmbios, mas principalmente como uma forma extrema de capitalismo, que limita a atuação política no plano local enquanto permite que a economia se organize mundialmente, sem controles mais efetivos” (MARTINS, *et. al.*, 2010, p. 122).

¹⁴ É definida por Falleiros, Pronko e Oliveira (2010), como um novo neoliberalismo, que vai incorporar em seus preceitos diálogo, participação, parceria público-privado com as organizações não governamentais e assume centralidade no cenário social. Na idealização da Terceira Via, o mundo não seria mais marcado pelos antagonismos classistas, mais sim pelas diferenças entre grupos, sendo que o maior impacto dessas mudanças teria se dado na sociedade civil (FALLEIROS; PRONKO; OLIVEIRA, 2010. 72).

¹⁵ A nova pedagogia da hegemonia materializou-se com ações efetivas na aparelhagem estatal e na sociedade civil nos anos finais do século XX e nos anos iniciais do século XXI, configurando uma nova dimensão educativa do Estado capitalista. Sua principal característica é assegurar que o exercício da dominação de classe seja viabilizado por meio de processos educativos positivo (MARTINS; NEVES, 2010, p. 24).

O neoliberalismo, protagonizou no cenário mundial uma grave alteração das relações sociais entre capital e trabalho na sociedade. Essa alteração se deu a partir de dois fatores que se constituem em facilitadores dessa expressão: o primeiro foi no plano econômico, no qual “as políticas keynesianistas se demonstraram incapazes de recuperar o ritmo de crescimento da economia capitalista mundial e manter o controle sobre o processo acelerado da economia”; o segundo no plano político onde “as organizações de esquerda mostravam-se incapazes de oferecer saídas que aglutinassem uma parcela significativa da sociedade” (FALLEIROS; PRONKO; OLIVEIRA, 2010, p. 47). Diante desse contexto, observa-se que os processos de privatizações continuaram tendo grandes avanços no plano político e econômico, se configurando nas últimas décadas do século XX no verdadeiro desmonte das leis trabalhistas. Esse processo de privatizações trouxe para dentro desse contexto os “Programa Amigos da Escola”, cujo objetivo é desenvolver ações, a partir do voluntariado individual, em parceria com a escola, sem recompensa financeira alguma. Por outro lado, esse fato forja os direitos trabalhistas, mesmo que essa ação ocorra de forma “espontânea pelo voluntário”, fortalecendo ainda mais a exploração do trabalhador.

Outro documento que consideramos pertinente mencionar, foi o Processo de Bolonha¹⁶. Ele faz parte da implantação de uma política educacional universitária comum aos estados membros da União Europeia. Sua premissa tem como intuito construir um espaço de Educação Superior coerente, que seja compatível e atrativo para seus estudantes e de outros continentes. Respalda-se em uma estrutura de ensino superior dividido em três ciclos: o primeiro, licenciatura, com duração de três anos; o segundo, mestrado, com duração de dois anos; e o terceiro ciclo, doutoramento, com duração de três anos. Algumas áreas poderão ter uma estrutura de estudos diferente, mas esta é a duração mais frequente.

O processo, teve início com a assinatura da Declaração de Sorbonne, em 1998. Neste documento, os ministros responsáveis pelo Ensino Superior na Alemanha, França, Itália e Reino Unido defendiam a coerência e a compatibilização entre os sistemas europeus. A Declaração de Bolonha foi assinada no ano seguinte, em 1999, pelos ministros de 29 países, dentre estes, Portugal. Ficou definido que a partir daquele momento, estabelecia-se a criação de um novo Espaço Europeu de Ensino Superior, a ser adotado pelos países membros até o ano de 2010.

¹⁶ O processo objetiva harmonizar os sistemas universitários nacionais, de modo a equiparar graus, diplomas, títulos universitários, currículos acadêmicos e adotar programas de formação contínua reconhecíveis por todos os seus Estados membros seguindo a estrutura do Ensino Superior através de ciclos (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008).

Tal Processo tem o sistema europeu de transferência e acumulação de créditos (*ECTS - European Credit Accumulation and Transfer System*) como um dos seus principais instrumentos de implementação de políticas voltadas para atender a formação dos estudantes que adentrarem às universidades que compõem essa estrutura de Ensino Superior em seus países. Esse sistema tenciona harmonizar a forma de atribuir os créditos às unidades curriculares (disciplinas) no espaço europeu. Dessa forma, definiu-se que os créditos devem ser atribuídos em função do número total de horas de trabalho aos estudantes, para realizar uma unidade curricular.

É importante ressaltar que o Processo de Bolonha tem revelado algumas incertezas nas questões relativas à “garantia de qualidade”, que é o mesmo problema presente nas recentes transformações que a Educação Superior no Brasil vem experienciando.

Segundo Martins *et. al.*, (2010, p. 93), no Brasil, esse processo torna-se evidente a partir da abertura de ofertas públicas e privadas de vagas em instituições formadoras para o trabalho complexo,

[...] em que ensino e pesquisa encontram-se dissociados, restringe a formação técnica e ético-política nos marcos do novo estágio de desenvolvimento do capitalismo monopolista. Esse movimento é complementado pela complementação de novos cursos de menor duração (bacharelados interdisciplinares e graduações tecnológicas) e de cursos superiores de educação a distância.

Nesse contexto, abre-se a possibilidade de reconhecer as influências de uma decisiva e talvez definitiva “europeização” das universidades latino-americanas e brasileiras, vencendo barreiras e fronteiras, sofrendo mudanças e trazendo à tona algumas dessas incertezas.

Em sua gênese, a universidade brasileira caracterizou-se por um processo de forte influência europeia, conforme ressalta Vaidergorn (1995, p. 27):

O modelo de universidade que foi inicialmente implementado e ainda mantém forte influência no Brasil estabeleceu-se a partir de dois moldes principais: o liberal alemão e o centralizado e autoritário francês, ambos surgidos a partir do início do século XIX. Este último tem como marco os decretos fundadores da Universidade, em 1808, quando passou a se definir melhor o sentido de classe social no ensino primário (destinado aos pobres) e no secundário, este como preparatório e financiador dos cursos superiores.

Evidencia-se nesse processo de europeização do Ensino Superior que a Implementação do Processo de Bolonha, Parecer nº 6/2004 faz um “apelo à urgência de enfrentar as exigências da competitividade internacional do sistema de ensino superior” e a Comissão Europeia não faz segredo da assumida “rivalidade euro-americana” no que se refere à educação superior e à

“economia do conhecimento” (PORTUGAL, 2004). Portanto, busca-se efetivar a atração e competitividade do Ensino Superior europeu.

Conforme afirma a declaração, os países signatários terão que se fixar no objetivo de aumentar a competitividade no Sistema Europeu do Ensino Superior, uma vez que a vitalidade e a eficiência de qualquer civilização podem ser medidas por meio da atração que a sua cultura tem por outros países. Assim, precisam garantir que tal sistema adquira um grau de atração que seja semelhante às tradições culturais e científicas europeias.

Tendo em vista as premissas da Declaração de Bolonha, caso não seja efetivada nenhuma mudança positiva em relação à influência europeia na educação superior brasileira e na dos demais países membros do Mercado Comum do Sul - MERCOSUL, suas universidades poderão perder seu papel social, visto que deixarão de cumprir sua finalidade básica (fundamentada na tríade ensino, pesquisa e extensão), e se renderão ao objetivo submisso da globalização. Com essa possibilidade de adesão do Brasil ao novo modelo de educação superior, acredita-se na possibilidade de maior favorecimento em relação à inserção mais vantajosa do país no mercado mundial.

Para Martins *et. al.* (2010, p. 121), “a globalização é uma das principais evidências de que o mundo mudou. O mundo estaria a navegar sem direção, empurrado ao sabor das incertezas e das indefinições sobre o futuro. Governos e organizações da sociedade civil devem buscar saídas adequadas à nova realidade” de cada tempo histórico vivenciado pela sociedade.

Assim, as mudanças ocorridas em relação às políticas ligadas ao ensino superior dos países envolvidos estabelecem em comum um Espaço Europeu de Ensino Superior a partir do comprometimento dos países signatários em promover reformas dos seus sistemas de ensino. Elas enfatizam e reconhecem a importância da educação para o desenvolvimento sustentável de sociedades tolerantes e democráticas, nas quais cada país deve reorganizar o sistema de ensino superior de acordo com os princípios nela constantes.

No Brasil, foi durante o mandato do presidente Fernando Collor de Mello que deu-se ao primeiro programa de privatizações da sua história, através da constituição do Programa Nacional de Desestatização (PND). As privatizações no Brasil refletiam também uma tendência nos anos 90 de abertura econômica estabelecida pelo chamado Consenso de Washington. Essas diretrizes foram formuladas no final de 1989 por economistas e instituições como o FMI, Banco Mundial e Tesouro dos EUA. Elas pregavam o ajustamento macroeconômico dos países em desenvolvimento, que atravessavam um longo período de dificuldades para o crescimento de suas economias (MARTINS, *et.al.*, 2010).

Dentro do processo de privatização dos bens estatais, no âmbito do governo de Collor de Mello, no Brasil foram privatizadas: primeiramente a Usiminas, em 1991 que era considerada a joia da coroa. – Fato que gerou grande polêmica à época, pois esta era uma das usinas mais lucrativas do sistema. O Grupo Gerdau, que arrematou a usina, foi um dos grandes beneficiários das privatizações no setor. Outra privatização que marcou tal governo foi a Companhia Siderúrgica Nacional. Dando sequência a esse processo de privatizações os governos que sucederam a Collor de Mello, não hesitaram em prosseguir praticando tais ações.

No entanto, ao assumir a presidência como sucessor de Collor, Itamar Franco que era seu vice, direcionou seu governo para o combate à inflação e tentou trazer o país a normalidade institucional. Ele teve muitas dificuldades para conquistar grandes avanços em outras áreas da administração pública – como saúde e educação – devido ao caos administrativo em que o país se encontrava¹⁷.

No âmbito da educação, Itamar mudou o rumo da gestão de Collor, uma vez que Collor havia suspenso parcialmente o programa de distribuição de livro didático no ato da sua posse. Diante a suspensão, boa parte das escolas ficaram sem livro didático, conforme afirma o professor Nélcio Bizzo, (ex-diretor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo-USP). O especialista cita como passo importante a decisão de fechar o então Conselho Federal de Educação, alvo de denúncias de corrupção por venda de pareceres para abertura de cursos superiores. Outras ações relevantes foram a implantação de programas para avaliação de livros didáticos e de universidades públicas.

Apesar de ter encontrado o país de forma bastante conturbada, Itamar, ao contrário de Collor, não era um entusiasta das privatizações e sob seu mandato, o programa foi desacelerado, embora no final de 1994, a Embraer, ícone da indústria Aeronáutica Brasileira, criada em 1969, durante a ditadura militar, tenha sido privatizada por R\$ 265 milhões em leilão vencido pelo grupo Bozano, Simonsen. Essa foi a maior privatização feita nesse governo, e que causou grande polêmica na sociedade brasileira.

A vitória do presidente Fernando Henrique Cardoso representa para a classe dominante brasileira a esperança de consolidação do projeto neoliberal que vinha enfrentando impasses e distensões políticas que dificultavam a sua efetivação no país.

De acordo com Martins (2009), a vitória de FHC em 1994, se consolidou em um marco importante para as organizações empresariais e por causa do seu projeto de sociedade e

¹⁷ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/politica/governo-itamar-franco-teve-dificuldade-para-avancar-em-outras-areas-como-saude-educacao-2715725>. As informações citadas foram acessadas nesse site em 30 de setembro 2016. Acesso em: 30 de set. 2016.

sociabilidade. Ele promoveu a união de forças políticas entre dois partidos que estavam ligados a esta classe: o Partido da Social da Democracia Brasileira e o Partido da Frente Liberal. Com essa vitória chegava ao fim a diversos impasses de dimensões políticas que impediam a idealização desse projeto pela classe dominante.

De acordo com Martins (2009), a opção do novo bloco do poder pelo neoliberalismo representou uma adesão tardia em relação aos outros países que já aderiram essa doutrina como plano de governo desde o início da década de 1980. Como consequência dessa adesão tardia, o Brasil estava mergulhando na fase mais recente do neoliberalismo, se preparando para os desafios do século XXI, que foi o chamado de neoliberalismo de Terceira Via.

Segundo esse mesmo autor, o referido projeto trata de um conjunto de diretrizes que mantem os princípios centrais do pensamento hayekiano, “formalizados no Consenso de Washington, mas introduz atualizações políticas importantes e inovadoras, envolvendo o redimensionamento do papel do aparelho de Estado., sobretudo em relação às políticas sociais, à arquitetura e à sociedade civil, além dos parâmetros da sociabilidade” (MARTINS, 2009, p. 140).

Para consolidação desse projeto e das medidas que confirmem a adesão do governo ao neoliberalismo para o século XXI, duas medidas foram apontadas como de suma importância: a primeira se deu no plano econômico, com a implantação das “chamadas medidas de ajustes fiscais e estrutural, estabilizando a economia nacional e aprofundando a consolidação das regras de liberalização e internacionalização no país em sintonia com o receituário do Consenso de Washington”. A segunda, aconteceu no plano político através da implantação das “medidas de legitimação social a partir de um intenso trabalho de reestruturação de Estado, especificamente em suas funções ético-políticas, seguindo os preceitos do neoliberalismo da Terceira Via, difundido pelo Banco Mundial” (MARTINS, 2009, p. 140).

Foi nesse contexto de preceitos a serem seguidos pelos neoliberais que o bloco no poder se dedicou ao processo de solidificação das novas funções econômicas e político-ideológicas do aparelho de Estado. Ele passou de órgão produtor direto de bens e serviços, assumindo a função de coordenador das iniciativas privadas, isentando-se de parte das suas responsabilidades enquanto órgão gerenciador do bem-estar comum.

Dando continuidade às políticas educacionais do governo Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso – que atuou como Ministro da Fazenda durante o governo de Itamar e posteriormente eleito presidente da República – adotou para a Educação Superior as políticas que os setores de esquerda consideraram de cunho neoliberais. Dentre elas, a intenção de

promover uma aceleração na expansão das Instituições de Ensino Superior (IES), visando transmitir maior credibilidade as instituições privadas. Estas chegaram a um aumento 110.8% em oito anos.

Ao optar pela ampliação da expansão via setor privado e a consequente institucionalização do mercado universitário, com a presença de rankings governamentais, esse resultado ocorreu através do exame nacional de cursos – fato esse que foi bastante criticado pelos setores de oposição, por representar a mercantilização da educação no país.

No âmbito dos seus dois mandatos (1995 a 2002), Fernando Henrique Cardoso -FHC efetivou um grande processo de privatizações. Tal presidente, arrecadou 22,23 bilhões de dólares na privatização de empresas do setor elétrico e 29,81 bilhões de dólares das telecomunicações.

É mister ressaltar que, os anos 1990, no Brasil, foram marcados pela implantação de políticas de cunhos neoliberais, com o incentivo dos organismos financeiros multilaterais. Notadamente, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), embora sobre fortes reações dos movimentos sociais, sindicais e populares do país esse processo, ganhou força ao longo dos anos. Tais políticas tiveram início no primeiro mandato do referido presidente 1995-1998, a saber: a efetivação do plano real; a privatização das estatais brasileiras, como a Companhia Vale do Rio Doce (empresa do setor de mineração e siderurgia), a Telebrás (Empresa de Telecomunicações) e o Banespa (banco pertencente ao governo do Estado de São Paulo). A compra de tais empresas estatais foi realizada, sobretudo, por grupos estrangeiros que faziam aquisição das ações ou compravam grande parte dessas, para assim, se tornarem sócios majoritários dessas empresas. Na educação, o principal marco desse governo ocorreu através da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 20 de dezembro de 1996 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997. Ainda nesse governo, já no segundo mandato 1999-2002, foram criadas as políticas sociais de cunho emergenciais e de transferência de renda, tais como bolsa-escola, auxílio gás e comunidade solidária, em 2001.

Porém, vale destacar que FHC enfrentou grandes crises econômicas durante todo seu governo. O crescimento da dívida pública interna que saltou de R\$ 60 bilhões para R\$ 630; a crise do setor elétrico, fruto da parceria entre o governo e as elétricas privatizadas, que provocou o racionamento de energia; a desvalorização do real depois que o Banco Central abandonou o regime de câmbio fixo e passou a operar em regime de câmbio flutuante em 1999; a crise do desemprego que atingiu cerca de 9% da população economicamente ativa no país em 1998. Tal desemprego teve suas raízes no aumento dos juros e na política de investimento das importações para o país que provocou o fechamento de empresas e a demissão de muitos

trabalhadores. Como principal representante da burguesia e na tentativa de avançar no projeto neoliberal, incentivou o fluxo de capitais externos especulativos de curto prazo no Brasil (*hot-money*), que supostamente *inundariam* o país para equilibrar o balanço de dólares. Porém, aconteceu o oposto do desejado, a cada crise que surgia em outros países emergentes como a do México em 1995, a Asiática em 1997-98, a da Argentina em 2002, dentre outras.

A economia brasileira sofria uma retirada abrupta desses capitais internacionais especulativos, o que obrigava FHC a pedir socorro ao FMI – fato que endividou ainda mais o país¹⁸ (RODRIGUES, 2017).

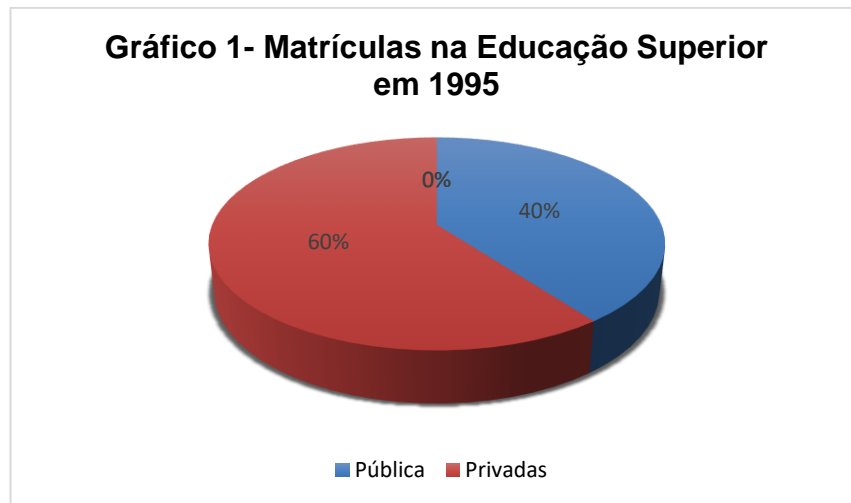
De acordo com Couto e Abrucio (2003), além de todas essas crises que o governo enfrentou, houveram três fatores que prejudicaram profundamente os planos do presidente Fernando Henrique de obter melhor desempenho econômico e controlar o processo sucessório.

O primeiro foi a crise energética ocorrida em 2001, que obrigou o Executivo federal a propor medidas de racionamento, as quais reduziram consideravelmente o nível de atividade econômica. Além disso, o chamado “apagão” atingiu uma das facetas mais prezadas do período FHC, qual seja, a da eficiência técnica, o que minou seu prestígio e, conseqüentemente, a confiança da população na capacidade de o governo resolver os problemas do país. [...] O segundo foi a incapacidade de reformar o modelo econômico com vistas a reduzir a vulnerabilidade externa e gerar maior crescimento econômico, [...] O terceiro foi o predomínio da visão fiscalista, que se expandiu no segundo governo para o BNDES – na gestão de Francisco Gros, que transformou esse banco numa mera instituição financeira –, tornou-se um obstáculo para todas as tentativas mais agressivas de política industrial e de auxílio à exportação (COUTO; ABRUCIO, 2003, p. 285).

Esses fatos mostram quão difícil e conturbada foi a governabilidade de FHC nos seus dois mandatos, sendo que no segundo esses fatores se agravaram ainda mais por conta da sucessão de falhas cometidas nas etapas anteriores.

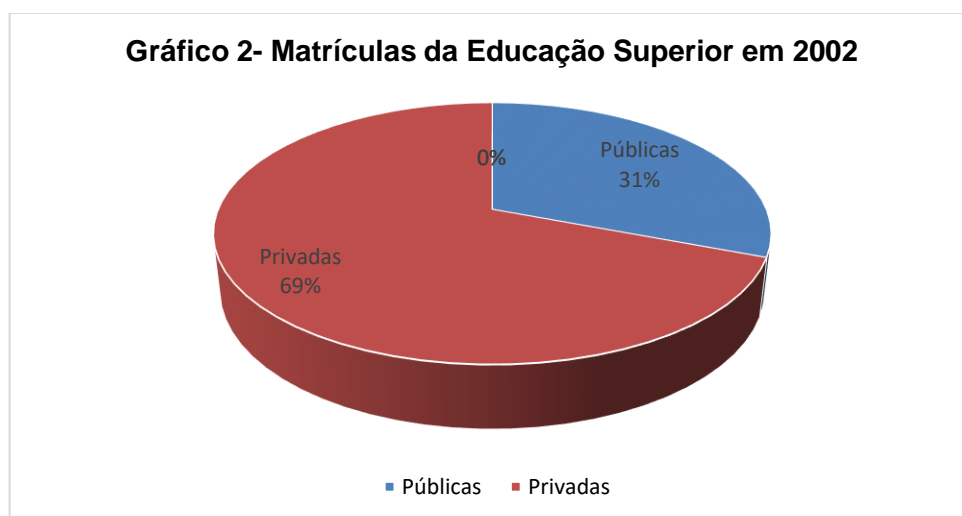
No tocante a educação superior no Brasil, no início do primeiro mandato FHC, em 1995, registrava-se a oferta de 39,8% das matrículas de Educação Superior em instituições públicas e 60,2% nas privadas. Em 2002, no final de seu mandato, a tendência privatizante intensificou-se com 30,8% das matrículas em instituições públicas e 69,2% nas privadas (INEP, 2011). Tais dados podem ser evidenciados no gráfico abaixo.

¹⁸ Disponível em: <https://www.infoescola.com/historia/governo-de-fernando-henrique-cardoso>. Acesso em: 23 de abr. 2017.



Fonte: INEP, 2011

Nota-se que, durante o governo FHC, a Educação Superior passou por algumas alterações no seu sistema e que o processo de privatização se intensificou em relação às públicas, uma vez que as primeiras iniciaram o mandato com um percentual de 60,2% e terminaram com um acréscimo de 9%, chegando a 69,2%, enquanto as públicas, que no início do mandato tinha um percentual de 39,8% dessas matrículas, terminaram com uma queda de 9%, chegando apenas com 30,8% das matrículas. Os dados comprovam que os investimentos se intensificaram nas instituições particulares em detrimento das públicas.



Fonte: INEP, 2011

Esse governo que adotou a política neoliberalista como pano de fundo, enfatizava através de seus discursos midiáticos que o voluntariado salvaria as crianças e os jovens da classe popular do analfabetismo e da ignorância. Portanto, adotou como políticas compensatórias dois

programas: “Os amigos da Escola” e a “Alfabetização Solidária” – este último era considerado um braço da Comunidade Solidária. O primeiro, como já mencionado anteriormente, trata da questão da prestação de serviços por voluntário de forma espontânea em parceria com as escolas, porém sem recompensa financeira. O segundo, trata de um Programa de Governo desenvolvido pelo Conselho da Comunidade Solidária.

O Alfabetização Solidária, criado em 1997, cujo objetivo é alfabetizar jovens e adultos nas cidades com maior índice de analfabetismo, tem o status de organização não governamental. Com atuação reconhecida pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura - Unesco, que em 1999, lhe concedeu o prêmio de “Iniciativas Bem-Sucedidas” na área de educação. O programa visava atender a jovens na faixa etária de 12 a 18 anos, bem como adultos interessados em participar. Tal programa, procurava consolidar o modelo solidário através da união de cinco parceiros: Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), o Conselho da Comunidade Solidária, empresas, universidades e prefeituras.

No final do ano 2000, o programa atingiu a marca de 1,5 milhão de alunos atendidos em 1.016 municípios brasileiros, conforme dados da Folha Online. Lecionam como alfabetizadores desse programa os jovens do próprio município que cursam o Ensino Médio, Magistério ou a 8ª série do Ensino Fundamental, recebendo bolsas pelo serviço prestado. A formação desses alfabetizadores ficam a cargo das universidades parceiras que coordenam as atividades de alfabetização e trabalham na avaliação e acompanhamento destes alfabetizadores.

Foi um programa desenvolvido por meio de módulos, que têm duração de seis meses: um mês para a capacitação dos alfabetizadores nas universidades e cinco para ser colocado em práticas nas comunidades. A infraestrutura para a realização das aulas fica a cargo das prefeituras locais. É possível observar através desses programas duas das ações que consolidam a presença das ações neoliberais no referido governo: a contratação das universidades para realizar a formação dos professores alfabetizadores e a parceria com as empresas para financiar o deslocamento desses professores em troca de isenções fiscais.

Foi no governo de Fernando Henrique Cardoso que o Pronera iniciou. Ainda houve reformas privatizantes, cortes de recursos, recessão, mudança do plano (Plano Real) econômico, os cortes na educação e o massacre no campo (Eldorado dos Carajás), dentre outros fatos que marcaram a repressão desse governo contra a classe trabalhadora.

Nesse contexto de dura realidade brasileira, a vitória do presidente Lula trazia ao povo brasileiro aparentemente a ideia de uma alternativa ao enfrentamento do neoliberalismo que vinha acontecendo. Porém, ao ver que o governo Lula também se rendeu ao neoliberalismo, foi-se embora a última esperança de ver essa situação política e econômica do país ser mudada

e/ou superada. Pode-se citar como exemplo do modelo neodesenvolvimentista desse governo o Projeto Democrático Popular, o Projeto de Conscientização Popular.

Segundo Freire (2017), o primeiro se constituiu em uma proposta do PT em construí um Programa Democrático Popular (PDP), que foi a base política principal para a campanha Lula Presidente, de 1989. “A adoção do PDP foi o início do processo de adaptação do PT ao Estado e ao Regime político brasileiro. Esse processo ganhou um salto qualitativo na década de 1990 e, especialmente, com a chegada de Lula à Presidência da República, em 2002”. Dentre as propostas de tal projeto pode-se citar “a auditoria e suspensão do pagamento da dívida externa, o fim das privatizações, o controle cambial, entre outras medidas que eram parte das bandeiras tradicionais dos movimentos sindicais e políticos da classe trabalhadora na década de 80 do século passado¹⁹” (FREIRE, 2017) nesse contexto, observa-se que tais propostas visavam contribuir para a organização financeira do país, bem como preservar o Estado evitando a privatização dos bens públicos.

Já o segundo Projeto Popular para o Brasil, de acordo com Arroyo (2011)²⁰ é um projeto político de um conjunto de forças sociais que lutam por profundas transformações da sociedade brasileira. A base de tal Projeto baseia-se no conceito de Povo Brasileiro, por representar a razão e o sentido de nossa luta e fundamentar nossa autoestima e nossa própria identidade.

O referido projeto tem seus fundamentos alicerçados nas ideias de educação popular de Paulo Freire, que visa a transformação da educação em uma educação libertadora em detrimento da educação que ele chama de bancária, de depósito de conteúdo sem oportunidade de refletir a realidade que o sujeito vive. Freire (2005) reafirma a importância da educação libertadora para a libertação da sociedade que sofre com a opressão da classe dominante e do sistema capitalista em voga no país. Para ele, “nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros, uma busca esperançosa (FREIRE, 2005, p. 66). É nessa esperança de transformar a realidade vivida que o sujeito precisa se agarrar e lutar para não cair no conformismo imposto pela sociedade capitalista, em que as mazelas são tidas como “naturais”. É nessa base que se torna necessário construir um projeto de educação popular.

Para Paludo (2012), a Educação popular, em sua origem, indica a necessidade de reconhecer o movimento do povo em busca de direitos como formador, e também de voltar a reconhecer que a vivência organizativa e de luta é formadora. “Educação Popular, o trabalho

¹⁹Disponível em: <https://esquerdaonline.com.br/2017/07/10/polemica-programa-democratico-popular-30-anos-depois>. Acesso em: 26 jun. 2017.

²⁰ Disponível em: <http://recid.redelivre.org.br/2011/10/27/contribuicao-pensamento-paulo-freire-construcao-projeto-popular-brasil>. Acesso em: 27 dez. 2018.

educativo, tanto na escola quanto nos espaços não formais, visa formar sujeitos que interfiram para transformar a realidade. Ele se constituiu, ao mesmo tempo, como uma ação cultural, um movimento de educação popular e uma teoria da educação” (PALUDO, 2012, 284). Esse é o projeto que a classe trabalhadora almeja.

Essa é a educação que precisa ser ensinada nas escolas públicas: que respeite os direitos e reconheça as necessidades e singularidades dos sujeitos que compõem a sociedade, seja no campo ou na cidade.

Sendo Freire, foi um educador e precursor do método de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos onde desempenhou seu papel de alfabetizador. Esse autor acredita que só o conhecimento modifica e liberta o homem. Assim, considera que a Educação de Jovens e Adultos - EJA é capaz de mudar significativamente a vida de uma pessoa, traz oportunidade para conviver em uma sociedade democrática, justa e igualitária.

Dentro desse contexto de superação da concepção de educação bancária e em busca de caminhos para construção do projeto de educação para liberdade proposto por Freire. Martins (2009) ressalta que, no governo Lula, em 2003, existiram três situações que comprovam a efetivação e a intensificação da ação desse governo, dentre estas, uma se deu na área da EJA, que foi o Brasil Alfabetizado, o qual teve início em 2003, trata-se de uma ação vinculada ao MEC, cujo objetivo é o de promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos a contribuir para a universalização do Ensino Fundamental no Brasil. Tal programa se constitui em uma porta de acesso à cidadania e o despertar do interesse pela elevação da escolaridade. Ele é desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a municípios que apresentam altas taxas de analfabetismo, sendo que 90% destes localizam-se na região Nordeste. Esses municípios recebem apoio técnico na implementação das ações do programa, visando garantir a continuidade dos estudos aos alfabetizandos (BRASÍLIA, 2011).

Ainda em seu primeiro mandato (2003-2006), o presidente Lula criou para na Educação Superior o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Esse sistema teve como objetivo romper com a política de FHC, que era baseada no ranqueamento das IES e propor uma avaliação processual, considerada emancipatória.

De acordo com Catani, Hey e Gilioli (2006), criou-se também o Prouni, que possibilitou a inclusão de mais estudantes no sistema de ensino superior brasileiro privado, através de uma política que previa o fornecimento de bolsas de estudos parciais e integrais nas IES privadas, em troca da isenção de determinados impostos e contribuições.

Lima, Azevedo e Catani (2008) afirmam que no segundo mandato, Lula criou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), com o objetivo de incentivar a concorrência entre as universidades federais, por meio da gestão e por resultados, contrariando a proposta inicial do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior -SINAES, que fora realizada no primeiro mandato.

É possível observar que, ainda no âmbito do seu primeiro mandato, o referido presidente não se contrapôs a maré montante do neoliberalismo que circundava o Brasil, em especial na Educação Superior. Porém, realizou o aprofundamento das políticas de interesse do grande capital nacional e estrangeiro, buscando apresentar-se de forma diferenciada ao antecessor, no que concerne às amarras das ações governamentais.

Dentre às medidas tomadas pelo governo Lula, está a implementação de políticas sociais que vão de encontro àquelas em curso durante os anos de hegemonia, pois assumem um caráter francamente focalista, pontual e fragmentado, para atender as necessidades imediatas da população. A exemplo da incorporação Fome Zero, do bolsa-família, ao auxílio bolsa-escola como políticas pontuais de cunho ao atendimento e combate à pobreza.

Para Martins (2009, p. 253), o programa Fome Zero não visa enfrentar as causas estruturais da fome e da miséria no país, mas sim promover ações de alívio à pobreza.

Dever ser compreendido como a resposta “possível” de um governo ao aumento da exploração do capital sobre o trabalho, intensificada na atual fase do capitalismo. É possível afirmar também que o Fome Zero é uma expressão particular das diretrizes do programa da Terceira Via no Brasil, que atende aos interesses da classe empresarial em seu conjunto.

A política neodesenvolvimentista adotada pelo Partido dos Trabalhadores - PT deu continuidade às chamadas “reformas estruturais”, buscando honrar os contratos feitos com o capital. Para tanto, o governo resolveu adotar algumas medidas, como a redução em até sete pontos percentuais para veículos, dependendo do tipo e da cilindrada. Para automóveis 1.0, por exemplo, a alíquota foi zerada para montadoras que estão habilitadas no regime automotivo. Tal medida fez com que o setor automotivo se comprometesse em reduzir os preços de tabela e fazer promoções dos veículos que produziam, objetivando a retomada das vendas, uma vez que os pátios das montadoras se encontravam superlotados.

Dessa forma, aumentaria o Produto Interno Bruto - PIB Industrial que é um dos maiores empregadores, bem como evitaria o aumento do índice de desemprego, visto que as montadoras já haviam alertado o governo sobre demissões e férias coletivas provadas pela queda das vendas.

Outra medida tomada foi a redução de 2,5% ao ano para 1,5% ao ano a cobrança do Imposto sobre Operações Financeiras (IOF) para o crédito ao consumo. Com essa medida, o governo esperava que, com o anúncio de cortes nas taxas de juros e redução do spread bancário, tanto nos bancos públicos quanto nos privados, o crédito tendia a ficar mais barato. Assim, com maior “oferta” de dinheiro, as pessoas podem consumir mais e consequentemente as empresas também vendem mais.

Além dessas medidas, tiveram várias outras que foram tomadas pelo governo, com o intuito de melhorar a economia do país, que estava num momento de crise em vários setores industriais e econômicos. Na educação, também não foi diferente. Tem-se como exemplo do descumprimento desse compromisso, a aprovação de inúmeros Decretos e Medidas Provisórias (Decreto 5.385 de 2005, que estabelece a Parceria Público-privada; o Decreto 5.493 de 2005, que regulamenta o disposto na Lei nº 11.096, também de 2005, sobre o Prouni, etc.). Tais decretos e medidas trazem elementos considerados importantes para a reforma universitária. Esse fato fez com que o governo se preparasse para os ajustes fiscais, de modo a transformar toda a Educação Superior em um grande nicho de investimento para as empresas, retirando delas o que ainda restava de ensino e pesquisa de qualidade, bem como reduzindo apenas ao ensino que, muitas vezes, apresenta-se com qualidade duvidosa (CATANI; HEY; GILIOLI, 2006).

Uma das primeiras ações do governo foi a criação e instituição do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), responsável por analisar a situação desse nível de ensino e apresentar um plano de ação, visando à reestruturação das Instituições de Ensino Superior. Tal grupo tinha por objetivo apresentar um plano de ação que pudesse superar a crise emergencial que estava ocorrendo nas universidades brasileiras. A reforma se fazia necessária, visto que as universidades estavam passando por crises em relação a sua falta de autonomia. Além disso, a complementação dos recursos financeiros por parte do setor público etc. e o redesenho do quadro atual das universidades era necessário e emergente. Porém, as ações propostas pelo grupo eram totalmente desconexas dos anseios dos movimentos em favor do ensino público, gratuito e de qualidade, conforme está posto do Plano Nacional de Educação 2014-2024, e que até o momento não há efetivação com qualidade das políticas responsáveis pelo setor educacional.

Tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino público, a qual encontra-se em estado de emergência, na construção do plano foram traçadas vinte metas a serem alcançadas até o final da vigência em 2020, em colaboração com os entes federados (União, Estados, Distrito Federal e Municípios). Dentre as medidas, estão a “erradicação do analfabetismo;

universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do país; aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto” (BRASIL, 2014, p. 8).

Tais metas visam a melhoria da qualidade do ensino em todas as etapas da educação pública, inclusive a educação superior, que diante do cenário de crise encontrado, não se pode negar a crise decorrente também das amarras legais que impedem cada universidade de captar e administrar recursos, definir prioridades e estruturas de gastos e planejamento. Portanto, a garantia da autonomia às universidades é um dos fatores fundamentais da luta em defesa da universidade pública. Através da autonomia, as universidades buscam conferir, de forma participativa e transparente, a competência para dispor sobre sua organização administrativa, suas questões financeiras e suas políticas em matéria educacional, sem interferência de outros órgãos do Governo, mas dentro dos limites constitucionais.

A relação com o Governo e ao Estado, a autonomia se daria no momento de sua avaliação em relação a aspectos da boa gerência, feita pelo Tribunal de Contas da União - TCU, e pelo Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior do MEC (BRASIL, 2006).

Durante esse período, estudos realizados por Mancebo (2004; 2015), Catani, Hey e Gilioli (2006), Amaral, Chaves (2015), apontam que o processo de expansão da Educação Superior no Brasil ocorreu de forma bastante acelerada, principalmente no âmbito das instituições privadas, que vem demonstrando seu crescimento cada vez maior em relação as instituições públicas. Essa afirmação pode ser evidenciada nos dados posteriores.

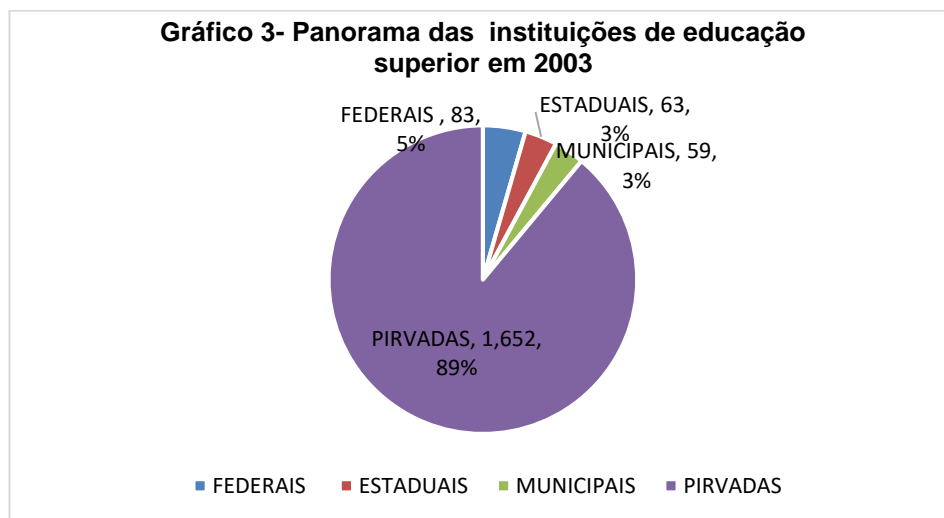
De acordo com o INEP (2011), no período de 1995 a 2010, no Brasil, ocorreu um crescimento no número total de matrículas da ordem de 262,52%. Porém, observou-se que o maior número de expansão dessas matrículas ocorreu nas instituições privadas, apresentando um crescimento de 347,15%, enquanto na rede pública, o aumento foi apenas de 134,58%.

De acordo com Mancebo (2015, p.35),

[...] a expansão da educação superior (e sua privatização) ocorre no mesmo diapasão e para o atendimento das mudanças contemporâneas ocorridas na produção e valoração do capital, a reestruturação produtiva, que teve seu início sistematizado, no Brasil, a partir da década de 1980, e, em segundo lugar, toma impulso e ganha organicidade a partir da reforma gerencialista do Estado brasileiro, posta em movimento em 1995, pelo então ministro da Reforma do Estado Bresser- -Pereira, e em curso até os dias atuais.

Ao analisarmos a expansão da Educação Superior durante os dois mandatos de Lula, é possível constatar que em 2003, início da primeira gestão, tínhamos um panorama da educação

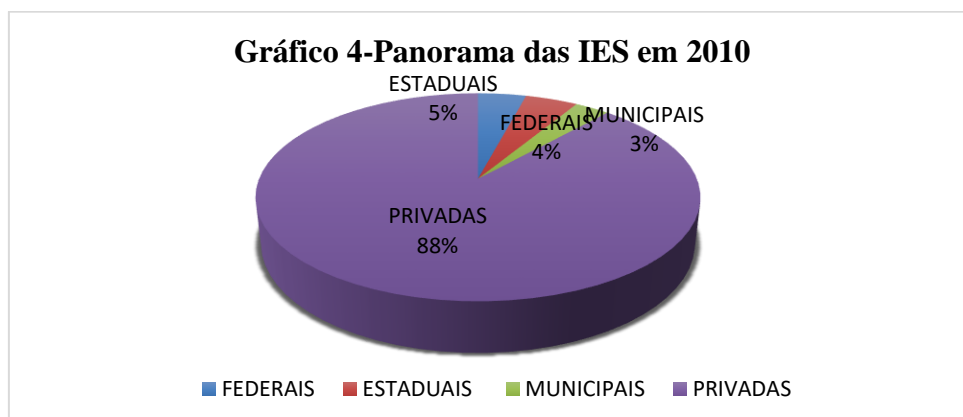
constituído da seguinte forma: do total de 1.859²¹ instituições públicas, 83 (5%) eram Federais, 63 (3%) Estaduais e 59 (3%) Municipais. No âmbito das instituições privadas, o total era de 1.652 (89%) (INEP, 2010). Tais dados podem ser evidenciados no gráfico abaixo.



Fonte: (MEC/INEP-2010)

No final do segundo mandato deste mesmo presidente, em 2010, verificou-se que houve um crescimento, embora meio tímido no âmbito das instituições públicas de ensino superior, mas que a expansão se deu em maior escala no âmbito das privadas. Vejamos o panorama.

Do total de 278 instituições, 99 (4,2%) são Federais, 108 (4,5%) Estaduais e 71 (3,0%) Municipais. No contexto das instituições privadas, esse número chegou a 2.100, ou seja, 88,3% (INEP, 2010). É importante registrar que a expansão aconteceu com maior expressividade no setor privado em relação ao público, tanto no número de matrículas quanto no número de instituições, conforme evidenciado nos dados.



Fonte: (INEP-2010)

²¹ É importante ressaltar que todos os dados utilizados tiveram como fonte o MEC/INEP-2010.

Desse modo, observa-se que, no final do segundo mandato do presidente Lula da Silva, “o crescimento da rede privada permaneceu como tendência, chegando a 25,8% de matrículas nas IES públicas e 74,2% nas privadas” (MANCEBO, 2015, p. 36).

No decorrer do governo Lula da Silva, uma das políticas públicas criadas através do Ministério da Educação em 2004, e instituída em 2005, foi o Programa Universidade para Todos (PROUNI), através da Lei nº 11.096/2005. Tal programa tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais destinadas a estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. O referido programa faz parte do sistema da reforma universitária, o qual conta com medidas como a ampliação das instituições federais, bem como a instituição de cotas para estudantes da rede pública de ensino, dividindo essas cotas também para negros e índios nas instituições federais. De acordo com Catani, Hey e Gilioli (2006), esse programa foi considerado “o carro-chefe” do governo Lula, no sentido de democratizar o acesso à Educação Superior Brasileira, não importando as condições que esta democratização estava sendo implantada.

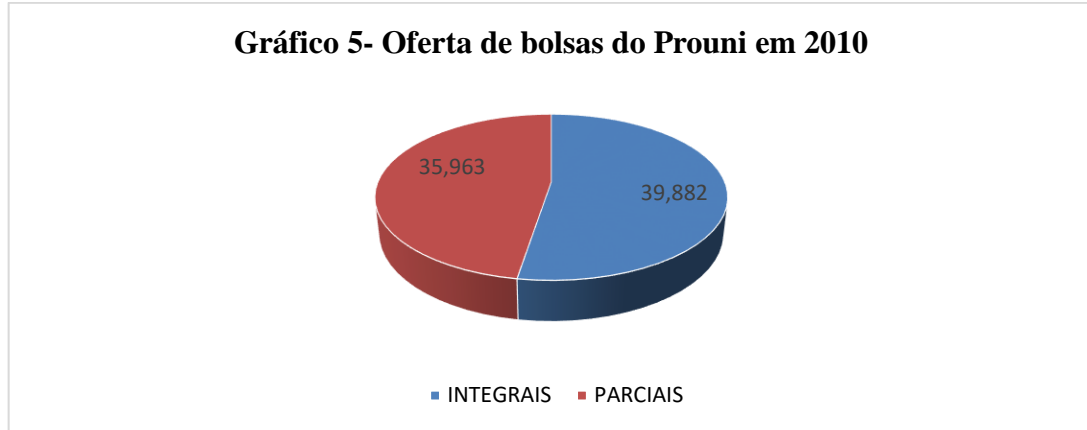
É importante frisar que as instituições de Ensino Superior que aderem ao programa recebem isenção de alguns tributos os quais são convertidos em bolsas. As bolsas ofertadas pelo programa são de caráter integrais ou parciais. As parciais²² podem ser com financiamento de 50% ou 25% do total do valor das mensalidades do curso escolhido pelo estudante (BRASIL, 2005, p.1).

No ano de início do programa, em 2005, foram ofertas 112.275²³ vagas, distribuídas em todas as regiões do país, destas 71.905 foram integrais e 40.370 parciais.

Em 2010, final do governo Lula, foram ofertadas 75.845 nas cinco regiões do país. Destas, 39.882 foram integrais e 35.963 parciais. Observou-se um decréscimo de 36.430 vagas do início do programa até o final do mandato do referido presidente. Tem-se um indicativo no discurso governamental que esse decréscimo ocorreu por conta da crise estrutural que já se iniciava no país, e junto com ela a necessidade de contenção de gastos e não vê como investimento (INEP, 2010).

²² Para concorrer a bolsa integral, os estudantes precisam comprovar que possui renda familiar bruta mensal, por pessoa, de até um salário mínimo e meio. E para a bolsa parcial de 50%, a renda familiar bruta mensal, por pessoa, deve ser de até três salários mínimos.

²³ É importante ressaltar que, todos os dados utilizados nessas análises tiveram como fonte o: disponível em: <http://sisprouni.mec.gov.br>. Acesso em: 24 de dez. 2018.

Gráfico 5- Oferta de bolsas do Prouni em 2010

Fonte: sisprouni.mec.gov.br.

Assim, o ingresso dos estudantes nas Instituições de Ensino Superior através do Prouni ocorre por meio das notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), conjugando-se, desse modo, inclusão à qualidade e mérito dos estudantes com melhores desempenhos acadêmicos.

O Programa possui também ações conjuntas de incentivo à permanência dos estudantes nas instituições, como a Bolsa Permanência e ainda o FIES, que possibilita ao bolsista parcial financiar até 100% da mensalidade, não coberta pela bolsa do programa.

Um dado importante a ser analisado nessa política é que o processo de inscrição é realizado exclusivamente pela internet, fato que pode dificultar o acesso dos estudantes que moram em locais que não tem acesso à internet. Nesse processo de inscrição, o estudante informa o número de inscrição do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, bem como a instituição, o curso e o turno escolhido, e aguarda a nota de corte e a disponibilidade de vagas na instituição pretendida para ver se ao final do período determinado pelo programa para inscrição, sua nota corresponde à nota de corte do curso desejado, bem como as vagas disponíveis na instituição.

Outro programa que foi implantado no âmbito do governo Lula, porém voltado apenas para a expansão de vagas somente nas instituições públicas, foi o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Tal programa foi criado pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, cujo objetivo foi “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na Educação Superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007, p. 1).

O referido programa visa retomar o crescimento do ensino superior público, tendo como proposta global “a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito” (BRASIL, 2007, p. 1). E como diretrizes a serem materializadas a:

I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior; III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade; IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada; V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica (BRASIL, 2007, p. 1-2).

Os dados analisados, explicitam que a proposta de tal programa é bastante audaciosa, uma vez que para se materializar a retomada da expansão é preciso bastante esforço não somente por parte das instituições públicas, mas também do governo, o qual objetiva ofertar um aumento de apenas 20% das despesas de custeio e pessoal da universidade, no período de cinco anos. Esse foi o estímulo ofertado às universidades que, numa espécie de contrato de gestão, estabeleciam metas de crescimento relativo às matrículas e ao número de concluintes e em troca receberiam até 20% do orçamento para infraestrutura.

De acordo com Informandes (2016), é pensando na reestruturação produtiva da expansão do Ensino Superior que apontamos a materialização da precarização do trabalho docente, bem como dos técnicos administrativos, através da deflagração de diversas greves, reivindicando melhores condições de trabalho. Dentre as razões alegadas pelas categorias supramencionadas pelos grevistas estão o não cumprimento de acordos dos governos estaduais de greves passadas, a Reforma da Previdência, a Saúde do Trabalhador, os ataques aos direitos sociais, trabalhistas e previdenciários pelo governo federal, pelo Congresso Nacional e pelo setor empresarial, que tem impacto direto na saúde dos trabalhadores. Estes alegam exploração do trabalhado, bem como precarizam ainda mais as condições de trabalho contra os ataques em grande escala que estão por vir, como a PEC 241, a contrarreforma do Ensino Médio e a privatização do Pré-Sal, dentre outros direitos que estão sendo explicitamente negados e que os trabalhadores não podem aceitar, precisando reagir.

Nesse sentido, é vital que a reestruturação produtiva seja um o ponto de partida para a compreensão histórica do cenário atual de precarização do trabalho e de seus impactos para a educação, visto que, o funcionário da Instituição de Ensino Superior está inserido numa realidade de precarização do trabalho, que nega sua condição de educador (no caso dos docentes) e de trabalhador (no caso dos técnicos administrativos) (JESUS ALEXIS, 2016).

Nesse contexto, pode-se considerar como condições ruins de trabalho: laboratórios improvisados, sem preocupações com a segurança, ambientes insalubres e falta de infraestrutura

adequada para a realização das atividades acadêmicas, baixos salários, jornadas extensas e a ameaça de desemprego.

De acordo com Jesus Alexis (2016, p.57), algumas condições são necessárias, contudo, para que o possuidor de dinheiro encontre à disposição no mercado força de trabalho para ser vendida. “Para que o possuidor venda a sua força de trabalho enquanto mercadoria ele precisa dispor dela, precisa que seja livre proprietário de sua capacidade de trabalho. E adverte que, essa venda não pode ser por tempo indeterminado”. No caso dos servidores públicos, estes precisam de estabilidade para trabalhar, uma vez que o acesso a seu posto de trabalho se deu através de concursos públicos de provas e títulos.

Conforme afirma Marx (2011), a relação de mercantilização da força de trabalho é algo historicamente determinado. Não é a essência humana, mas uma construção social que muda de acordo com a conjuntura em que o país se encontra.

A separação entre o homem e seus meios de produção constitui a essência do capitalismo que, permanentemente, reitera-se pelos diferentes regimes de acumulação do capital. Esta é a premissa para que sociedades capitalistas convertam em mercadorias elementos antes indissociáveis do homem, como a terra, ou de modo geral, a natureza, que se constitui como fonte de vida e de sobrevivência para grande parte da população.

Sendo a natureza algo externo ao homem, se torna cada dia mais possível de ser dominada, controlada e explorada. Conceitualmente separada, torna-se um objeto a ser usado até mesmo de forma deplorável, se tornando descartável, ou seja, substituído sempre que necessário. Em linhas gerais, se torna uma mercadoria regida por meio de oferta e procura, para atender as necessidades que irão surgindo em cada momento histórico (MARX, 2011).

Nesse contexto, apesar de ter havido uma expansão, ainda que desordenada, acabou por contribuir para implantar dois níveis de precarização: da formação profissional e do trabalho docente. O primeiro se configurou através do atendimento de um maior número de alunos por turmas, bem como da criação de cursos de curta duração, representando uma forma aligeirada de formação desvinculada da pesquisa. O segundo se agravou a partir da necessidade do cumprimento das metas de “expansão” trazidas pelo decreto, através do aumento de turmas, de cursos e da relação professor-aluno em sala de aula da graduação.

Pautando-se na dinâmica de contratação do banco de “professores equivalentes”, as universidades precarizaram ainda mais as condições de trabalho docente (CARVALHO; JESUS, 2016).

Apesar da luta ser intensa, autores como Jesus (2015), Catani (2006), Molina (2015) apontam que o aprofundamento do processo de privatização da educação, o aumento do

agronegócio no campo e a ausência de política pública que amplie as oportunidades educacionais para além de programas. Há um reconhecimento público da importância e relevância social da Educação do Campo e dos estudos na área que – estudos estes que ainda se aparecem meio que timidamente.

Ainda no âmbito da expansão da Educação Superior, nesse mesmo período, por meio do Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), foram estabelecidas as diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para a constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. No artigo 1º estabelece que, a partir da aprovação dessa lei fica decretado a:

IV - descentralização das atividades de ciência, tecnologia e inovação em cada esfera de governo, com desconcentração em cada ente federado; V - promoção da cooperação e interação entre os entes públicos, entre os setores público e privado e entre empresas; VI - estímulo à atividade de inovação nas Instituições Científica, Tecnológica e de Inovação (ICTs) e nas empresas, inclusive para a atração, a constituição e a instalação de centros de pesquisa, desenvolvimento e inovação e de parques e polos tecnológicos no País; VII - promoção da competitividade empresarial nos mercados nacional e internacional; A lei de Inovação Tecnológica (BRASIL, 2007, p. 2).

Assim, fica evidente que a implantação desse programa nas universidades engendra um fazer profissional, cujas características mais marcantes são a competitividade exacerbada, o produtivismo, a gestão por metas e a precarização do trabalho docente, que provocam uma “despersonalização” dos docentes e cria um total estranhamento quanto ao seu fazer profissional (MANCIBO, 2015).

Para Mancibo (2015, p. 29), o aumento do número de estudantes sem o necessário incremento no número de professores e técnicos, o que tem intensificado “sobremodo o trabalho docente, e o questionamento quanto aos recursos destinados para a construção da estrutura física, insuficientes para o atendimento da expansão em curso e para a qualidade das atividades acadêmicas”, se constitui em um dos problemas a serem enfrentados pelas universidades que aderirem ao programa, bem como pelo governo.

Na tabela abaixo apresentaremos um panorama da situação que se encontra as universidades por regiões, no período de 2007-2014, demonstrando o quantitativo de campus, números de cursos ofertados, número de matrículas realizadas, número de docente e de técnicos administrativos que fazem parte do quadro de funcionários de tais instituições.

Tabela 1- Panorama das universidades públicas e dos técnicos administrativos por região

	2007-2014	2007-2013		2007-2014	2007-2014
Região	Câmpus	Cursos	Matrículas	Docentes	Técnico-administrativo
Norte	14	291	43.450	4.542	3.622
Nordeste	27	679	121.092	10.240	7.306
Centro-Oeste	5	268	29.033	3.746	3.020
Sul	21	471	55.794	6.486	5.648
Sudeste	23	824	117.057	10.790	9.296
TOTAL	90	2.533	366.426	35.746	28.892

Fonte: MEC/INEP, 2015

Ainda nesse cenário de expansão, além da implantação dos dois programas já citados, com base nos parâmetros postos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/95 para a educação, através do Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, o governo criou também o sistema de Educação a Distância – EAD, a Universidade Aberta do Brasil, que decreta em seu Artigo 1º que, “fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de Educação Superior no País” (BRASÍLIA, 2006, p. 2). Tal decreto tem por objetivo,

I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica; II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento; IV - ampliar o acesso à educação superior pública; V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País; VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (BRASÍLIA, 2006, p. 2).

Este programa se constitui em mais uma política pública, implementada pelo Ministério da Educação, com o intuito de continuar expandindo o Ensino Superior no Brasil, através da educação a distância.

Segundo Mancebo (2015, p. 40), esse sistema de ensino tem como proposta,

[...] diversificar as modalidades dos cursos de graduação, por meio da flexibilização dos currículos, do uso do EaD, da criação dos cursos de curta duração, dos ciclos (básico e profissional) e/ou bacharelados interdisciplinares; incentivar a criação de um novo sistema de títulos; elevar a taxa de conclusão dos cursos de graduação para 90% e estimular a mobilidade estudantil entre as instituições de ensino (públicas e/ou privadas).

É importante destacar que, tal sistema já havia sido implantado no Brasil desde os primeiros anos da década de 1990, porém, não havia ganhado destaque, visto que o número de matrículas no EaD era tão pequeno que sequer foi divulgado oficialmente. Os primeiros dados sobre o uso do EaD só passaram a fazer parte das estatísticas oficiais brasileiras em 2000, constando o insignificante número de 1.682 matrículas, todas na rede pública. No entanto, a partir do ano de 2000, o EaD não parou de crescer, chegando em 2010 a um total de 930.179 matrículas (MANCEBO; MARTINS, 2012).

A oferta de vagas também cresceu exponencialmente, passando de pouco mais de seis (6) mil em 2000, para 1,7 milhão em 2010, número praticamente igual ao de concluintes do Ensino Médio, que foi da ordem de 1,8 milhão, em 2010.

Os dados apresentados justificam plenamente a afirmação de que tanto as instituições de Ensino Superior privadas quanto governos (especialmente o federal) investiram de forma intensa na ampliação de cursos a distância, de modo que o EaD representava somente 0,06% do total de matrículas em 2000, percentual que salta para 14,58%, em 2010 (MANCEBO, 2015, p. 39). Ainda segundo Mancebo (2015, p. 40):

[...] ofertar EaD, em nível de graduação, eram pertencentes ao setor público. A partir dos anos 2002-2003, ocorreu um aumento crescente da participação do setor privado na oferta do EaD, de modo que no ano de 2005 ocorre uma tendência de inversão dessa situação, com a iniciativa privada ultrapassando o número de matrículas, cursos e oferecimento de vagas em relação ao setor público. Essa tendência permanece, chegando-se, em 2010, ao seguinte quadro: do total de 930.179 matrículas no EaD, somente 181.602 (ou 19,52%) encontravam-se nas instituições públicas, enquanto 748.577 (ou 80,48%) eram da rede privada.

Deve-se destacar, ademais, que, apesar do aumento da oferta da EaD na rede privada ser superior ao da rede pública, conforme mostram os dados, essa modalidade de ensino também se amplia neste último setor, particularmente por meio da UAB, que se constitui em “um sistema voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país” (BRASÍLIA, 2006, p. 02).

Mancebo (2015, p. 46) ressalta que a UAB é uma fundação de direito privado que foi idealizada a partir do Fórum das Estatais pela Educação em 2005, e tem como objetivo prioritário capacitar os professores da educação básica e,

[...] buscar interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, atuando com prioridade na formação e capacitação inicial e continuada de professores para a educação básica com a utilização de metodologias do EaD. A proposta oficial do fórum era fortalecer as universidades públicas e, ao mesmo tempo, atender às necessidades das empresas, enfatizando o papel da educação no desenvolvimento econômico brasileiro.

O sistema UAB possui um grande potencial para a oferta de vagas, mas tal sistema não dispõe de pessoas suficientes, nem de espaços físicos para atender o grande número de vagas disponível. Esses fatos mudam estruturalmente o perfil da universidade, os rumos de sua valorização e o prestígio, por conta do sucateamento deste nível de ensino. Conforme afirma Mancebo (2015, p. 42), o “acréscimo, da EaD contribui para a intensificação do trabalho docente e a dissociação entre “ensino-pesquisa-extensão. No Brasil, a UAB não representaria nem mesmo uma universidade em sentido pleno, uma vez que a pesquisa e a extensão inexistem”, fato que a descaracteriza como modelo de universidade.

Para essa mesma autora, o sistema UAB apresenta inequívoco crescimento,

[...] estando presente em praticamente todos os estados do Brasil. Entre os cursos ofertados destacam-se os cursos de licenciaturas e pedagogia, imprimindo uma marca muito clara para a experiência: a formação de professores da educação básica, com um ensino que não tem qualquer critério ou sistema de avaliação institucional nem padrões de mensuração da qualidade do processo de ensino-aprendizagem (MANCEBO; MARTINS, 2012, p. 42)

Dessa forma, torna-se evidente que tal sistema de ensino apresenta inúmeras fragilidades por não dispor, acima de tudo de professores, mas sim de tutores profissionais que “não desfrutam do mesmo reconhecimento e tratamento legal dado aos professores em geral. Outro fator é não dispor sequer de vínculo empregatício, muito embora desenvolvam atividades tipicamente docentes” (MANCEBO, 2015, p. 43), fragilizando ainda mais tanto o trabalho quanto a carreira docente.

Na análise de Sguissardi, (2009, p. 219), criou-se “uma subclasse docente, apesar da importância do tutor no processo ensino-aprendizagem dessa modalidade de ensino”. Configura-se, assim, um processo de precarização e flexibilização das relações de trabalho, no caso da UAB, dentro da própria universidade pública.

Paralelamente, as empresas privadas que atuam no mercado educacional desse setor passam a dispor de significativas oportunidades adicionais para continuarem a fazer da educação um negócio lucrativo, barateando o custo da mão de obra por meio do uso abusivo da prestação de serviços (MANCEBO; MARTINS, 2012).

Nesse contexto, precisa-se tomar alguns cuidados com esse processo exacerbado de expansão dessa modalidade de ensino, uma vez que tal expansão pode trazer efeitos muito perversos para a qualidade da formação dos estudantes que adentram a esses cursos, tanto os sequencias quanto aos de formação superior (graduação).

Para Mancebo (2015, p. 33), se, por um lado, a expansão engendrada nas últimas décadas pode ser percebida como positiva por ampliar o acesso da população ao ensino superior,

[...] deve-se atentar para alguns efeitos perversos desse mesmo processo, particularmente no que tange ao perfil dos cursos e das carreiras criados pelas instituições privadas, cuja expansão se dá sob a influência direta de demandas mercadológicas, valendo-se dos interesses da burguesia desse setor em ampliar a valorização de seu capital com a venda de serviços educacionais.

A expansão através da EAD possibilita a entrada de um número maior de alunos no ensino superior. No entanto, é importante ressaltar que algumas dessas instituições ofertam cursos de qualidade duvidosa, visto que visa somente atender a valorização do seu capital através da venda de serviços educacionais, muitas vezes de baixa qualidade.

Segundo Andréia da Silva Quintanilha Sousa, a legislação e a política de expansão da educação superior, associadas “às exigências da reestruturação do capital, em âmbito global, revelam que a UAB atende aos interesses do capital bem como amplia o número de docentes qualificados em nível superior, na modalidade a distância e em serviço” (SOUSA, 2012, p. 119).

No Brasil, a política de formação docente inicial e continuada em nível superior está alicerçada nas diretrizes emanadas pelos Organismos Internacionais. As reformas educacionais estão atreladas ao redimensionamento do Estado e à reestruturação produtiva do capital. A formação do profissional requerida pelo modelo flexível “fundado na base tecnológica denominada microeletrônica exige trabalhadores com um maior nível de escolaridade. Essas mudanças no mundo do trabalho apresentam novos delineamentos para a educação e para a formação do professor” (SOUSA, 2012, p. 120).

Diante esse cenário, é possível analisar que o Programa Universidade para Todos, somado ao Fies, ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu), ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica ampliam significativamente o número de vagas na educação superior, contribuindo para um maior acesso dos jovens à educação superior. Porém, diante essa expansão existe uma outra preocupação em relação a permanência desses jovens na universidade, pois sabemos que o acesso sozinho não é sinônimo de permanência nem de conclusão do curso, uma vez que existem diversos fatores como estadia, alimentação, suporte pedagógico no caso da EaD, dentre outros que podem dificultar a permanência na universidade e levar até mesmo a desistência de alguns estudantes por não terem condições de continuar seus estudos.

Ao observar o panorama educacional que temos no Brasil, o tempo presente nos revela a desregulamentação e perda de conquistas que vêm acontecendo ao longo dos tempos. Esse fato aumenta cada dia mais o desmonte da estrutura da carreira docente, sendo que a educação ainda não se tornou direito de todos, forjando-se um quadro de desigualdade e injustiça social, tanto no campo das oportunidades de acesso a níveis cada vez mais complexo de ensino, quanto no campo da qualidade de oferta dos serviços educacionais existentes no país.

É importante frisar que, mesmo sendo afinado com o neoliberalismo no governo Lula, houve ações que marcaram a diferença entre este governo e o governo FHC. Pode-se citar como exemplo o “envolvimento de diferentes organizações da sociedade civil em instâncias de articulação políticas abertas na aparelhagem do Estado (MARTINS, 2009, p. 256).

Nesse contexto, Jesus (2015) ressalta que o Governo Lula contou com o apoio de muitos movimentos sociais e sindicais que antes faziam oposição às políticas neoliberais. “No âmbito da educação, esses movimentos tinham forte atuação nos Fóruns em Defesa da Escola Pública, na elaboração de propostas e projetos de lei, como foi o caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (JESUS, 2015, p. 174). Portanto, ao chegar no poder, Lula deixou de lado a proposta de reforma universitária no Congresso Nacional e enviou um pacote de reforma, desconsiderando tudo que havia sido construído democraticamente, no início do processo de “redemocratização” do ensino no país e implantou os programas de bolsas que

[...] extrapolam os ministérios e chegam até aos funcionários públicos, a exemplo dos professores universitários que, ao invés de terem salários dignos, recebem bolsas para coordenar e executar diversos projetos de ensino, pesquisa e extensão. Esses programas alimentam a relação de exploração promovida pelo capital, pois na lógica do consumo, os recursos voltam para os empresários e banqueiros e, os primeiros possuem isenção de impostos para continuar realizando a exploração dos mais pobres (Op. Cit, 2015, p. 173).

Essa prática se constitui como pano de fundo das políticas neoliberais, uma vez que esse sistema visa apenas a obtenção de lucro, não se isentando de praticar a exploração da classe trabalhadora.

Martins (2009) aponta três razões que confirmam o vínculo do governo Lula ao neoliberalismo. A primeira, se relaciona ao “fato de que o governo criou todas as condições para assegurar o país como plataforma de valorização financeira internacional”. A segunda, refere-se ao fato de que a “opção pelo neoliberalismo se fez pela incorporação da concepção de que só há uma política macroeconômica correta e cientificamente comprovada, que é a política de matriz ortodoxa levada à frente por sua equipe econômica”, e a terceira, refere-se “ao fato de que a principal política social deste governo se limitou ao universo das políticas

compensatórias de alívio a pobreza, confirmando que na condução da vida material do país a questão social está em último lugar” (MARTINS, 2009, p. 226).

Tais razões mostram que as referências neoliberais foram mantidas, porém através das políticas sociais o governo mostra seu descumprimento da agenda comprometida com as mudanças inerentes as políticas da saúde, educação, previdência, seguridade social, salário e moradia. Esse fato comprovou que um conjunto da classe empresarial se manteve com posições privilegiadas dentro da aparelhagem estatal, beneficiando-se como no governo antecessor, em detrimento da consolidação do projeto de governo que atenderia à classe trabalhadora (Op. Cit, p. 226).

Nessa linha de raciocínio, Martins (2009), ressalta que independentemente da fonte de recursos, o mais importante a ser considerado é que

[...] quem de fato viabiliza a intervenção da burguesia na difusão da sociabilidade por meio do chamado “investimento social privado” é de modo indireto a classe trabalhadora, pois é a partir do lucro, extração de sobretrabalho, que o empresariado destina recursos para manter suas organizações e seus projetos (Op. Cit, p. 233)

O entendimento dessa lógica pode ser encontrado nos estudos de Marx (1981), os quais assinalam que esse fato se materializa toda vez que a classe empresarial destina recursos gerados de aplicações financeiras para o bem comum. Ela intensifica ainda mais a exploração do capital sobre o trabalho, exigindo que o trabalhador aumente ainda mais sua produtividade.

Essa exigência do capital empresarial contribuiu ainda mais para o aumento da pobreza e do desemprego no país. Sendo a primeira presidente mulher a ser eleita no Brasil, com 56,05% dos votos, Dilma lançou no começo de seu mandato o programa Brasil Sem Miséria, para atingir uma das principais metas do seu governo: tirar 16,2 milhões de pessoas da pobreza extrema. Esse programa, foi uma ampliação do Bolsa Família, do governo Lula. A presidente também continuou algumas ações do governo antecessor, dentre estas, o programa Minha Casa, Minha Vida, que subsidia a compra de moradia popular e tinha como meta atingir a um contingente de 2 milhões de casas até 2014.

No que tange a educação, o presidente criou 906 mil vagas nas universidades para o atendimento aos jovens no nível superior; o programa Mais Educação, que aumentou em 127%, o número de escolas oferecendo atividades educacionais no contra turno; aprovou o Plano Nacional da Educação em 2014-2024, embora depois de muitas lutas da sociedade civil e resistências por parte do governo.

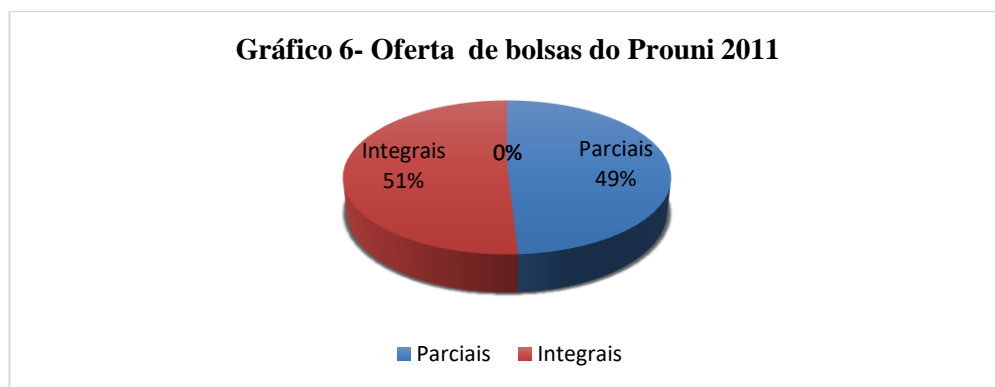
O plano, contém as diretrizes e metas da educação nacional para os próximos dez anos. O Plano Nacional de Educação - PNE exige que, até o fim de sua vigência, o governo federal aplique pelo menos 10% do PIB no setor. A meta é de 7% até o quinto ano do plano – pouco

mais que o investimento atual, de 6,4% do PIB. Entre as 20 metas e estratégias para o setor por 10 anos, abriu também 1,3 de vagas no programa Nacional de acesso ao Ensino Técnico (Pronatec) e já ofereceu 2,5 milhões de vagas para jovens e trabalhadores em cursos profissionalizantes.

Através do programa Brasil Carinhoso, o Censo Educacional de 2014, apontou que cerca de 3,1 milhões de crianças de zero a dois anos estão na Educação Infantil, dentre as quais 702,8 mil são de famílias beneficiárias do Bolsa Família, público alvo de tal programa.

Eleita em 2010 pela segunda vez para exercer seu mandato em (2011-2014), Dilma Rousseff só chegou a governar o Brasil, no ano de 2015 até metade do ano de 2016 – ano em que foi vítima de um golpe de Estado, sofrendo o impeachment, em 31 de agosto de 2016, conforme já mencionado anteriormente.

No âmbito da expansão e democratização da educação superior no país, tal presidente manteve alguns programas que haviam sido implantados pelo Ministério da Educação durante a gestão do governo (Lula) – seu antecessor –, tendo continuidade em seus dois mandatos, dentre estes o Prouni, que no ano de início do seu primeiro mandato em 2011, ofertou 162. 491 bolsas de estudos, sendo 82.702 bolsas integrais e 79.789 parciais.



Fonte: sisprouni.gov.br. 2011

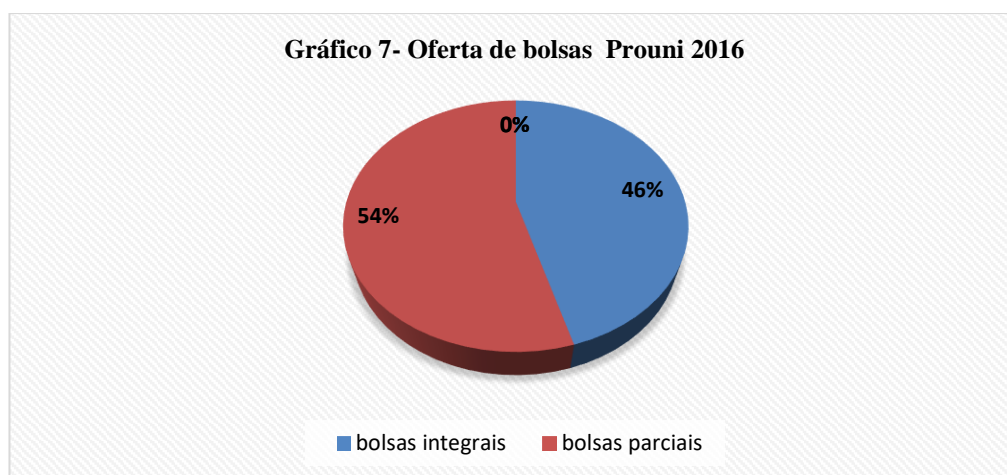
Observa-se no gráfico acima que em seu primeiro mandato a presidente Dilma manteve o regime de privatização da educação pública superior através de um grande número de bolsas de estudos ofertadas nas instituições particulares.

Reeleita em 2014 e empossada em 2015, tal presidente iniciou seu mandato com efetivação da crise que assola o Brasil cada dia mais nos últimos anos. Em 2015, o governo fez um corte no Ministério da Educação de R\$ 9,42²⁴ bilhões (de R\$ 48,81 bilhões para R\$ 39,38 bilhões, um

²⁴ Disponível em: <http://jornalggn.com.br/blog/centro-de-referencias-em-educacao-integral/corte-no-orcamento-da-educacao-em-2016-sera-superior-ao-deste-ano>. Acesso em: 20 de set. 2016.

total de 19,3%). Neste ano, os dois cortes anunciados somaram uma queda de 17,7% da previsão inicial, ou seja, em 2015, o MEC teve que trabalhar com uma redução de mais de R\$ 9 bilhões.

Os impactos dos cortes já podem ser percebidos na redução do número de oferta de bolsas pelo Prouni no segundo semestre. É possível observar que a redução foi maior no número de bolsas integrais, conforme evidencia-se no gráfico abaixo.



Fonte: sisprouni.gov.br. 2016

Esse programa já atendeu, desde sua criação até o processo seletivo do primeiro semestre de 2016, mais de 1,9 milhão de estudantes, sendo 70% com bolsas integrais.

Diante o exposto, analisa-se que pouco ou quase nada mudou na proposta do programa em relação a permanência dos alunos na universidade, visto que o Prouni promove políticas públicas de acesso à educação superior que pouco se preocupou com a permanência do estudante, elemento fundamental para sua democratização. Tal programa, “Orienta-se pela concepção de assistência social, oferecendo benefícios e não direitos aos bolsistas. Os cursos superiores ofertados nas IES privadas e filantrópicas são, em sua maioria, de qualidade questionável e voltados às demandas imediatas do mercado” (CATANI; HEY; GILIOLI, 2006, p. 126).

De acordo com esses mesmos autores, a limitação das meias-bolsas reside no fato de que, caso seus beneficiários não paguem em dia a parte que lhes cabe, não podem renovar matrícula no semestre ou ano seguinte do curso (Art. 5º, Lei 9.870/99), visto que “Assim, a possibilidade de evasão aumenta. Por isso, o Prouni institui uma política de acesso, mas não de permanência na educação superior, na qual o estudante é tratado como consumidor e não como cidadão” (CATANI; HEY; GILIOLI, 2006, p. 131).

Sabe-se que o único recurso criado para atender a essa demanda foi a bolsa permanência, no valor de R\$ 300,00. Através da Lei 11.180, Art. 11 (23.09.2005), esse recurso é destinado para os bolsistas integrais do Prouni e matriculados em cursos em tempo integral. No entanto, observa-se que a bolsa permanência tem um valor pouco significativo para custear principalmente os estudantes de baixa renda que precisam se deslocar de sua cidade para estudar.

Outro fator importante a ser observado é que a bolsa permanência nesse valor foi instituída pela Portaria nº 569 do MEC, que estabeleceu os cursos nos quais poderia haver beneficiários: Agronomia, Ciência da Computação, Enfermagem, Engenharias, Farmácia, Fisioterapia, Informática, Medicina, Odontologia e Veterinária, contanto que tivessem ao menos 6 semestres de duração e média mínima de 6 ou mais horas de aulas diárias (CATANI; HEY; GILIOLI, 2006). Nesse contexto, observa-se que os cursos de licenciaturas ficaram de fora desse benefício.

Ainda no período de gestão da presidente Dilma Roussef, foi possível analisar outro programa o qual também foi mantido seguindo a política de Lula – o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Tal modalidade de educação ganhou uma enorme dimensão no âmbito da expansão da educação superior, principalmente nas instituições particulares onde se encontra o maior número de curso ofertados.

No âmbito da Educação do Campo, a presidente manteve o Pronera e implantou, em 2012, o Programa Nacional da Educação do Campo (Pronacampo), que institui políticas de Educação do Campo, desenvolvendo ações ligadas a quatro eixos: Eixo I – Gestão e Práticas Pedagógicas; Eixo II – Formação de Professores; Eixo III – Educação de jovens e adultos, Educação Profissional e Tecnológica; Eixo IV – Infraestrutura Física e Tecnológica.

É dentro das ações do Eixo II que se insere a Licenciatura em Educação do Campo, objeto desse estudo, cujo objetivo é preparar profissionais para atuar nas séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, bem como na gestão de processos educativos escolares e de processos educativos comunitários.

A luta pela permanência do curso que, inicialmente era ofertado através de editais específicos, uma vez que as universidades não reconheciam tal curso como um curso regular, ficando a cargo destas concorrer a editais para a implantação do curso através de projeto especial, com autorização para efetivar apenas uma turma sem garantia de permanência. Esse fato se transformou em bandeira de luta pelos movimentos sociais e sociedade civil, visto que estes lutaram pela efetivação da licenciatura como curso regular. Atualmente, este já é reconhecido como regular e permanente nas universidades.

Dentro dessas políticas públicas de governo para educação superior no campo, podemos mencionar também o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) que é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC), coordenada pela Capes, para ajudar na formação de novos professores, levando universitários para participar de projetos em escolas públicas.

No ano de 2016 já se contabilizava um quantitativo de mais de 70 mil universitários de cursos de licenciatura que recebiam bolsa de R\$ 400 para participar do Pibid. Porém, com a crise do governo, esse programa sofreu um enorme corte financeiro, fato que prejudicou milhares de estudantes que dependiam desse recurso para continuar seus estudos. Tal programa permite que alunos de cursos de Licenciaturas – futuros professores – tenham experiências em projetos desenvolvidos em escolas públicas, com o acompanhamento de professores universitários e das instituições participantes.

Para atender às especificidades das licenciaturas interculturais indígenas e de educação do campo, em 2010, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) lançou o edital conjunto 002/2010/CAPES/SECAD-MEC do Pibid Diversidade, que acolheu projetos destinados às escolas indígenas, quilombolas e do campo. Neste edital foram aprovados 21 projetos com duração de dois anos, para atender às escolas do campo e indígenas. O referido projeto visa “propiciar um processo formativo que leve em consideração as diferenças culturais, a interculturalidade do país e suas implicações no trabalho pedagógico”. (BRASIL, 2010, p. 13), nas escolas públicas de todo país.

Dentro dessas políticas também se encontra os Observatórios de Educação, da Capes, do INEP, da Educação do Campo, do Ensino Médio, do Plano Nacional de Educação (PNE), dentre outros. O Observatório da Educação foi criado por meio de decreto presidencial (Decreto nº 5.803/2006). No mesmo ano a capes, em parceria com o Inep, lançou o primeiro edital do Programa e convidou a comunidade acadêmica a apresentar propostas de projetos de estudos e pesquisas. Das 84 propostas apresentadas, 28 foram recomendadas e se tornaram projetos apoiados, com prazo de duração de até quatro anos. Vale ressaltar que vários outros editais deram continuidade a essa política.

O Observatório da Educação tem como finalidade contribuir para a criação, o fortalecimento e a ampliação de Programas de Pós-graduação stricto sensu na temática da educação, bem como das áreas de concentração em educação nos Programas de diferentes áreas do conhecimento. Prevê também a formação de recursos humanos capacitados para atuação nas áreas de gestão de políticas educacionais, avaliação educacional e formação de docentes (BRASIL, 2006). Cabe mencionar que diversas IES foram convidadas a integrar o Observatório de Educação da CAPES, porém, poucas conseguiram aprovar seus projetos nesse programa,

criando, a partir dele, os Observatórios de Educação do Campo. Muitas IES foram convidadas à integrar e a participar de eventos promovidos pelas IES que, de fato constituíram os Observatórios de Educação do Campo, pode-se citar como exemplo, os consórcios entre a UnB; UFES e a UFRN, na primeira edição do programa e UnB, UFES, UFPA e UNIFESSPA, na segunda, bem como o consórcio da UFMG, UFPB e UFC, ou ainda a articulação entre a UFSC, UFPR e UFPEL, entre outros, porém, foram poucas as que de fato chegaram a instituir e manter os Observatórios de Educação do Campo.

Conforme afirma Molina (2015, p. 151), “a demanda para formação de educadores do campo, além de ter que ser capaz de suprir o enorme passivo já existente, necessariamente deveria ser permanente para garantir o direito à educação aos sujeitos do campo, a partir de suas especificidades e necessidades”, não apenas se configurando em uma política pontual para atender a uma demanda imediata.

É possível observar que após o golpe institucional em 2016, que afastou a presidente Dilma, essas políticas sofreram diversas sanções, tais como: cortes de recursos que reduziu o orçamento de R\$ 30 milhões em 2016, para pouco mais de 11 milhões em 2017; fato que inviabiliza a materialização das ações das políticas com qualidade.

No entanto, em 2018 todos os 42 cursos em funcionamento necessitam de recursos para alimentação e transporte, situação que se agravou ainda mais devido aos cortes orçamentários na educação superior. Isso prova o quão grande é o descaso e a negligência dos governos para com as políticas públicas que chegam até às populações camponesas, conforme denúncia do MST (2013). Agindo dessa forma o governo continua desrespeitando as políticas que beneficia os sujeitos do campo e a licenciatura. É uma dessas políticas que beneficiam os trabalhadores rurais Sem Terra, fortalecidas durante os governos Lula e que o governo Temer quer abolir, uma vez que praticamente deixou-as sem recursos.

Nesse contexto, observa-se que as expectativas depositadas no PT pelos povos do campo e movimentos sociais organizados, muitas foram frustradas, dada a forma que se configurou o cenário político do PT, pois os programas e Projetos que beneficiavam esses povos tiveram muitas dificuldades para se materializar de forma louvável, haja visto a falta de apoio e aos cortes orçamentários, que impossibilitou a realização com êxito de políticas como a Licenciatura em Educação do Campo, os cursos realizados pelo Pronera, Procampo, Pronacampo, dentre outros, mostrando cada vez mais a falta de compromisso e respeito com os povos do campo.

Sob este cenário em que os povos do campo lutam para se fortalecer em busca dos seus direitos que são lesados a todo tempo pelos governos desse país, os quais não hesitam em fazer

cortes absurdos impossibilitando a consolidação de tais políticas com o sucesso desejado, procuramos conhecer e analisar estes elementos nos capítulos seguintes, sob à luz dos argumentos postos, das questões de pesquisa e do método adotado os quais viabilizam o alcance das respostas requeridas pela pesquisa.

SEÇÃO III

3 POLÍTICAS E PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: O PRONERA, O PRONACAMPO E O REUNI COMO POLÍTICAS PÚBLICAS DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CAMPO

A Reforma Agrária no Brasil tem sua história marcada por lutas e tensões de diversas ordens. Uma das ocorrências mais marcantes foi o massacre em Eldorado dos Carajás, em 1996, onde aconteceram assassinatos de lideranças sindicais e de trabalhadores rurais. Segundo dados da Comissão da Pastoral da Terra, no ano de 2012, foram mortos 12 trabalhadores em seis Estados, de janeiro a abril – Oito desses haviam sido assassinados por questões agrárias e conflitos rurais. No âmbito dessa história que tem passado por diversos governos cada um com seu olhar diferenciado em relação a reforma agrária, a distribuição de terras entre as famílias assentadas em 2016 chegou a um quantitativo de 9.256 assentamentos em todo o país, ocupando uma área de 88.314.857 hectares, com mais 420 mil famílias assentadas (INCRA, 2016)²⁵.

Porém, esses quantitativo não tem sido o suficiente para atender a demanda da população do campo, que clama e luta pelo direito à terra. Atrelado a esse direito, também lutam por educação de qualidade, para atender a população assentada em todo o território brasileiro. Faz-se mister ressaltar que alguns governos pouco se importaram com o processo de incentivo a Reforma Agrária e não deram atenção para essa ação.

Pode-se observar, como ocorreu esse processo de incentivo ano a ano, no período de 1995 a 2010, nos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva (ver tabela 2 em anexo, na qual torna-se evidente que o maior número de famílias assentadas ocorreu no ano de 2006, quando 136 mil famílias receberam seus lotes). Os dados do Incra e do Instituto de Estudos Socioeconômicos (Inesc) apontam que, em 2011, primeiro ano do governo Dilma, foi o ano em que ocorreu o menor número de famílias assentadas dos últimos 16 anos – um quantitativo de 22 mil famílias. Esse dado mostra superou a pior marca já registrada anteriormente que era do primeiro ano de mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, 36.301 famílias.

Somente no ano de 2013, o governo avançou no processo de distribuição da terra, assentando mais de trinta mil famílias sem-terra. Segundo dados do Incra, esse número é 31% maior que o registrado em 2012 e superior ao primeiro ano da gestão da referida presidente.

²⁵ Esses dados foram retirados do site do INCRA. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/noticias/incra-inicia-emissao-do-ccir-2015-2016>. Acesso em: 23 de mai. 2018.

Diante do grande número de famílias assentadas, objetivando a melhoria da qualidade de vida de tais famílias e considerando que a educação é uma arma de suma importância para a sociedade conhecer seus direitos e lutar por eles, o Movimento dos Trabalhadores Rurais (MST), juntamente com a sociedade civil e demais movimentos trabalhistas, iniciaram sua luta contra o governo. Suas reivindicações pautavam-se em um projeto educacional que fosse desenvolvido no campo, de acordo com as especificidades e singularidades que essa demanda apresenta, olhando o campo como um espaço de construção e transformação social.

Nesse interim, este capítulo busca-se discutir as políticas e Programas governamentais, bem como o processo de expansão da universidade pública na construção da educação do campo em nível superior, analisando até que pontos tais políticas contribuem efetivamente para erguer essa educação.

Visando atender demandas postas pelos movimentos sociais em relação a educação específica para os sujeitos do campo, o governo criou em 1998, o primeiro programa de Educação do Campo – o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), com o intuito de atender exclusivamente a população dos assentamentos rurais.

O Pronera foi um programa constituído num território tenso e contraditório das disputas de projeto societário. De um lado, os movimentos sociais lutando por um projeto de sociedade que seja democrático, justo e transformador. Do outro, os governantes lutando para materializar cada dia mais um projeto de sociedade voltado para atender aos interesses do sistema capitalista que assola a todo momento a classe trabalhadora.

Em meio a essas lutas e tensões, foi gestado o Pronera, que tinha como desafio constituir a formação de educadores como política pública que garanta a construção de uma escola vinculada à luta das populações do campo, pelo direito de produzir e reproduzir suas vidas, a partir do território onde vivem e trabalham.

Diante essa realidade, e visando responder as reivindicações dos movimentos no que tange a Educação do Campo, bem como a formação dos professores que trabalham nesse contexto, no âmbito do governo de FHC foi criado o primeiro programa de Educação do Campo. Ele foi implantado em 1998 por meio da Portaria Nº. 10/98, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) para constituir-se em uma política pública de Educação do Campo desenvolvida em áreas de Reforma Agrária, vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Seu objetivo é ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados.

O programa atua como instrumento de democratização do conhecimento no campo, pois propõe apoiar projetos de educação que utilizam metodologias voltadas para o desenvolvimento

das áreas de reforma agrária. Visa também capacitar educadores para atuar nas escolas dos assentamentos e coordenadores locais, para atuarem como multiplicadores e organizadores de atividades educativas comunitárias.

O Pronera também apoia projetos em todos os níveis de ensino: Educação de Jovens e Adultos (EJA)²⁶, Ensino Médio e Técnico Profissionalizante²⁷ e Ensino Superior²⁸, com o intuito de oportunizar a todos os assentados conhecimentos que possam orientar-lhes a continuar na luta por seus direitos, bem como dá continuidade a seus estudos.

De acordo com Molina e Antunes-Rocha (2014, p.12), o Pronera, no período dos dez primeiros anos de existência, “alfabetizou, escolarizou, capacitou e graduou cerca de 500 mil jovens e adultos atendidos pelo Programa Nacional de Reforma Agrária”. Nesse contexto, é importante destacar que, apesar de ter sofrido inúmeras alterações na gestão do governo do presidente Lula da Silva, tal projeto se configurou em mais uma política pública educacional mantida por este governo, bem como pelo governo sucessor da presidente Dilma Rouseff e que, apesar de ser uma política que visa atender somente as comunidades de assentamento, não foi suficiente para atender a todas os assentamentos das áreas rurais do país.

De acordo com Brasil (2004, p. 17), o referido programa direciona seu foco “[...] para o fortalecimento da educação nas áreas de reforma agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista promover o desenvolvimento sustentável” (Op. Cit. p. 17).

É importante observar que um dos aspectos inerente ao programa e que é louvável para a população assentada é o desenvolvimento de projetos que visam a sustentabilidade. Essa é mais uma das conquistas dos movimentos sociais organizados.

De acordo com Jesus (2015), além da conquista do Pronera, enquanto política pública para Educação do Campo, uma das maiores conquistas dos trabalhadores, do ponto de vista de marcos legais, foi a aprovação do Decreto de nº 7.352 de 4 de novembro de 2010. Este decreto dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma

²⁶ Através da EJA, esse programa visa alfabetizar e escolarizar jovens e adultos nos dois segmentos do ensino fundamental; capacitar pedagogicamente e escolarizar educadores no ensino fundamental para que venham a atuar como agentes multiplicadores nas áreas de reforma agrária.

²⁷ Destina-se à formação de professores no curso Normal e à formação de técnicos jovens e adultos nas áreas de reforma agrária.

²⁸ Destina-se ao cumprimento da garantia de formação profissional, mediante oferta de cursos de graduação ou pós-graduação, em diversas áreas do conhecimento, que qualifiquem as ações dos sujeitos que vivem e/ou trabalham para a promoção do desenvolvimento sustentável dos assentamentos. Todas as informações foram retiradas do site: Disponível em: <http://www.incra.gov.br/educacao-no-campopronera>. Acesso em: 16 de ago 2017.

Agrária – Pronera. “A única política que ainda se fez presente nas áreas de Reforma Agrária, com metodologia e currículos específicos que traduzem a história da luta dos trabalhadores e trabalhadoras do campo” (JESUS, 2015, p. 178).

O Pronera é um programa que atende os jovens dos assentamentos não somente no âmbito da alfabetização de jovens e adultos, mas também com curso de ensino superior. Jesus (2015, p. 173), aponta que

[...] a política compensatória adotada pelo Governo apenas para maquiagem a realidade resultou em mais protestos e luta por parte dos movimentos sociais do campo. Os movimentos adotaram estratégias de lutar no legislativo para conseguir liberação de recursos e o descontingenciamento dos mesmos pelo executivo para que as metas do programa fossem razoavelmente atendidas e o nível de escolaridade nessas áreas pudesse se elevar. Mesmo assim, o Pronera continuou com atendimento baixíssimo em relação às necessidades. “Em 2001 e 2002, os gastos com o Pronera variaram entre 3% e 2% da despesa federal com a educação de jovens e adultos, revelando o lugar marginal atribuído pelo governo federal à Educação do Campo.

O diferencial do Pronera em relação as demais políticas públicas é o seu caráter participativo que não só o originou como também faz parte de seu funcionamento. Essa participação dos movimentos na construção de tal projeto tem sido muito significativa para que haja cobranças no momento da sua materialização.

Segundo o relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária, PNERA II, (2016, p.9)

O Pronera promoveu a realização de 320 cursos nos níveis EJA fundamental, ensino médio e ensino superior, envolvendo 82 instituições de ensino, 38 organizações demandantes e 244 parceiros, com a participação de 164.894 educandos. Essas ações qualificaram a formação educacional e profissional de trabalhadoras e trabalhadores, melhorando suas vidas, reescrevendo seus territórios e mudando o campo brasileiro para melhor.

Pode-se evidenciar nos dados acima que, apesar do programa não ter sido suficiente para atender as demandas dos assentamentos, muitas ações foram desenvolvidas visando tal fim. Vale ressaltar que ainda é preciso prosseguir na luta para que possa avançar ainda mais nas conquistas almejadas pelos povos do campo, tanto no que tange a Educação Básica quanto a Educação Superior.

No contexto da Educação Superior voltada para a população do campo, o Ministério da Educação, em consonância com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), Secretaria de Educação Superior (SESU) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), criou e aprovou em 2006, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo). Esses programas tinham como intuito responder às demandas de reivindicações e articulações engendradas pelos

movimentos sociais e sindicais do campo, mais especificamente, o MST, que desde 1984 defende como bandeira de luta uma educação que valorize e reconheça os sujeitos do campo enquanto sujeitos de direitos.

Essa demanda se concretizou a partir da existência de inúmeros problemas que se iniciam nos altos índices de professores sem a formação adequada, visto que no campo tem um total de 342.845 professores. Destes, somente 182.526 possuem nível superior. Dos 160.319 que não têm Ensino Superior, 156.190 possui apenas o Ensino Médio e 4.129, o Ensino Fundamental (INEP, 2012). Esse índice perpassa ainda condições precárias de trabalho, baixos salários e falta de infraestrutura das escolas nas quais atuam.

O Procampo é uma política de formação de educadores que iniciou sua discussão desde a primeira Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo – CNEC –, realizada em 1998, momento em que os movimentos sociais do campo demandavam a construção de uma política pública específica pautada nos princípios da educação do campo e que pudesse dar suporte e garantir a formação de educadores do próprio campo. Essa política só veio se consolidar no término da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em 2004, também em Luziânia, que teve como lema “Por Um Sistema Público de Educação do Campo”. Em resposta às pressões realizadas pelos Movimentos Sociais do Campo para que o Ministério da Educação (MEC) cumprisse a pauta da II CNEC, foi instituído um Grupo de Trabalho que ficou responsável pela elaboração da proposta que deveria subsidiar a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, na proposição ao Ministério da Educação, de uma proposta de formação de educadores do campo. A proposta se materializou no Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

O programa em destaque tem como principal objetivo promover a formação inicial dos docentes do campo, por meio do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, desenvolvido por áreas de conhecimento, em regime de alternância pedagógica, cujo foco de atuação dos professores é nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, nas escolas do campo em todo país.

O Procampo iniciou suas ações na Educação Superior através de quatro projetos pilotos, em 2007, nas Universidades Federais de Brasília (UnB), a qual ofertou 180 vagas, todas foram todas preenchidas; a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que também ofertou 180 vagas, todas também foram preenchidas; a Universidade Federal da Bahia (UFBA) ofertou 60, sendo todas as vagas preenchidas e; a Universidade Federal de Sergipe (UFS), que ofertou 60 vagas, porém só 50 foram preenchidas.

Essas universidades ofertaram os cursos através de convite do Ministério da Educação para implantação e realização de seus projetos, tendo como referência as experiências desenvolvidas anteriormente na área rural (MOLINA, 2015).

Dentro dessas quatro universidades que criaram o projeto piloto da Licenciatura em Educação do Campo, somente duas se tornaram permanentes: a Universidade de Brasília e Universidade Federal de Minas Gerais. As outras duas (a Universidade Federal da Bahia e a Universidade Federal de Sergipe) ficaram apenas com os projetos pilotos não dando continuidade ao curso.

A UFBA desenvolveu o curso piloto em parceria com Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Fizeram parte desse curso 46 estudantes, que receberam seus diplomas de licenciados nas Áreas de Linguagem, Código e suas Tecnologias e na Área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. O curso foi integralizado à Universidade Faculdade de Educação da Federal da Bahia FAGED-UFBA, juntamente com a SECADI/MEC e em cooperação acadêmica com a UFRB. O curso iniciou em 2008 e foi concluído em 2012. Dos 46 estudantes, 31 optaram pela primeira área: Linguagens e Códigos, com ênfase em português e; 15 pela segunda: Ciências da Natureza e Matemática, com ênfase em química.

Ao encerrar as atividades concernentes a licenciatura, o curso passou a ser ofertado pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, através do Centro Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETINS no Campus de Feira de Santana, a partir de 2013, com Habilitação nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática).

Já a Universidade Federal de Sergipe não deu continuidade ao curso, ficando apenas com as experiências pilotos. É importante ressaltar, que em meio a esse processo de expansão da LEDOC, a UFS criou o Campus do Sertão na cidade de Nossa Senhora da Glória, com o intuito de atender às demandas dos movimentos sociais, no que tange a expansão do acesso e permanência dos filhos dos trabalhadores ao ensino superior.

Porém, um fato nos chamou atenção: nesse campus não foi implantado nenhum curso de licenciatura. Foram implantados os cursos de Agroindústria, Engenharia Agrônoma, Medicina Veterinária e Zootecnia.

Em relação as universidades que tornaram o curso permanente, a Universidade de Brasília (UnB) implantou o Curso de Licenciatura em Educação do Campo no Campus de Planaltina, que desde 2007 vem ofertando vagas através de vestibulares específicos, e agora também a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), para ingresso nesse curso em todos os semestres letivos.

A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que também continuou ofertando o curso em quatro áreas de habilitações (Ciências da Vida e da Natureza, Línguas, Artes e Literatura, Matemática e Ciências Sociais e Humanidades), a cada ano vem ofertando vagas para apenas trinta e cinco (35). Essas vagas estão distribuídas no campus Pampulha em Belo Horizonte.

Um fator considerado importante nesse processo é que graças a luta dos movimentos sociais e sindicais pela educação do campo, o curso de LEDOC foi o único a cargo do Ministério da Educação (MEC). Os outros cursos ficaram a cargo dos outros Ministérios, a exemplos dos cursos de Engenharia Agrônômica e Artes, que ficaram no Pronex como Programas.

Com os projetos pilotos ainda em andamento, em 2008, visando tornar público à institucionalização de uma política de formação para atender ao perfil do docente do campo em âmbito nacional, o MEC convocou, através de Editais as Instituições públicas de Ensino Superior de todo país, para apresentação de proposta do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC).

A referida LEDOC desenvolve sua metodologia de formação de forma diferenciada, cuja matriz curricular tem por base a Pedagogia da Alternância, organizada em Tempo Acadêmico (TA) e Tempo Comunidade (TC). Dessa forma, considera-se essa organização didática pedagógica como elemento importante no processo formativo docente por trabalhar todos os elementos estruturantes da referida disciplina de formação.

De acordo com o Edital nº 02 de 23 de abril de 2008, o MEC afirma que o Procampo apoiará projetos

[...] de **cursos de licenciatura específicos em educação do campo** que integrem ensino, pesquisa e extensão e **promovam a valorização da educação do campo** e o estudo dos temas relevantes concernentes às suas populações. Os projetos apoiados deverão contemplar alternativas de organização escolar e pedagógica, contribuindo para a expansão da oferta da educação básica nas comunidades rurais e para a superação das desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações do campo (BRASIL, 2008, p.5. grifo nosso).

Sendo assim, identifica-se nesse edital a possibilidade de valorização da Educação do Campo, buscando romper a ideia de campo como lugar de atraso e de produção de matéria-prima, que pode ser visto como um espaço de vida e história que precisa ser valorizado de acordo com suas peculiaridades.

Segundo Molina (2015, p. 150), o Procampo se constitui em uma política de formação de educadores,

[...] conquistada a partir da pressão e das demandas apresentadas ao Estado pelo Movimento da Educação do Campo. Pautada desde a primeira Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo – CNEC, realizada em 1998, a exigência de uma Política Pública específica para dar suporte e garantir a formação de educadores do próprio campo vai se consolidar como uma das prioridades requeridas pelo Movimento, ao término da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em 2004, cujo lema era exatamente “Por Um Sistema Público de Educação do Campo”.

Diante o exposto, é possível evidenciar a importância de tal programa para atender as demandas apresentadas pelo Movimento “Por Uma Educação do Campo”, no sentido de garantir o direito a formação específica para os professores que desenvolvem suas atividades nas escolas do campo, bem como sujeito de direito, uma vez que esse programa visa a implementação de cursos regulares de licenciatura em Educação do Campo, nas instituições públicas de Ensino Superior de todo o país.

Conforme afirma Jesus (2015, p. 182), os cursos financiados pelo Pronex e pelo próprio Procampo,

[...] quando institucionalizados em espaços como escolas profissionais e universidades, não permitem a autonomia financeira e política, portanto, também comprometem a autonomia pedagógica e acabam por provocar alterações na base da estrutura desses cursos construídos pela força dos movimentos sociais. Um dos estudos realizados sobre a Licenciatura em Educação do Campo aponta uma crítica do que ocorre no processo de institucionalização.

Nas reflexões de Jesus (2015) é possível assinalar que a falta de autonomia financeira para materializar os cursos do Procampo é um fato que freia o desenvolvimento das atividades pedagógicas, bem como altera a estrutura de tais cursos, os quais foram construídos pela força e luta dos movimentos sociais para atender as demandas da Educação do Campo.

Para essa autora, a Educação do Campo é uma das estratégias para ampliar a consciência e para reinventar o trabalho

[...] porque ela alimenta a defesa da redistribuição da terra, do acesso às águas e às florestas, assim como a distribuição de renda para todo o país e a luta contra o projeto de desenvolvimento econômico capitalista. Que os trabalhadores em luta possam cada vez mais plantar sementes de esperança em tempos de desesperança e desilusões (JESUS, 2015, p. 184)

Desse modo, é inexorável a necessidade da construção de uma Educação do Campo que esteja atrelada a realidade do campo, bem como de suas comunidades, que valorize a cultura camponesa, que seja vinculada a vida do camponês, à defesa pela terra e, acima de tudo, às escolas do campo, que têm sua base no protagonismo dos movimentos sociais, nas suas mais variadas formas de organização do trabalho no campo.

Autoras como Molina (2015) e Jesus (2010) pontuam essa ação do MEC na implantação dos primeiros cursos de licenciatura como algo imprescindível para manter a originalidade do projeto. Porém, em meio aos percalços encontrados no processo de expansão dos 42 cursos seguintes, essa ação não foi mantida. Os cursos foram aderidos por algumas IES que nunca tiveram experiências com projeto de Ensino Pesquisa e Extensão na área de Educação do Campo e nem com Movimentos Sociais.

Em 2008 e 2009 o MEC lançou editais de projetos especiais para que 32 instituições ofertassem a licenciatura. Não obstante, não deu nenhuma garantia de continuidade para essas instituições. Esse fato restringiu os cursos apenas a políticas de editais, onde instituições como a UFS, que ofertou apenas a primeira turma, através do Departamento de Educação - DED, visto que não teve garantida e nem condições para dá continuidade a formação de novas turmas. Porém, mediante as dificuldades enfrentadas para a materialização da turma, a UFS, optou por não ofertar mais a LEDOC, ficando apenas com a experiência piloto.

Nesse contexto, é importante ponderar que além de ofertar a LEDOC no âmbito do Pronera, a UFS ofertou também o curso de Engenharia Agrônômica, cujo objetivo foi “formar em nível superior engenheiros agrônomos jovens e adultos ligados à reforma agrária da região nordeste, com enfoque direcionado para os problemas agrários do país” PROQUERA (2003, p.5).

O curso teve como metodologia a pedagogia da alternância. Na estrutura curricular buscou promover conteúdos científicos na área de produção agrícola, associados a processos políticos, culturais e sociais, buscando alternativas de produção que contribuam para a melhoria de vida nas comunidades rurais, em especial nos assentamentos, bem como incentivar pesquisas compatíveis com a realidade da pequena agricultura e meio ambiente (PROQUERA, 2003).

Segundo com Rocha (2009, p. 60) essas considerações embasaram a construção do projeto, “no intento de formar um profissional adequado para atender as demandas dos assentamentos, com o intuito atender um compromisso de produzir práticas e a aprendizagem de conhecimentos científicos que possam conduzir ao desenvolvimento dos assentamentos”.

São ações como essas que nos fazem perceber que o Procampo não é uma política que visa atender somente os interesses da população do campo, mas que outros interesses também estão atrelados a essa política e que, às vezes, dificultam a materialização das ações do programa. Isso significa que não é apenas uma estratégia do Estado para dizer que assegurará o direito dos sujeitos do/no campo – muito embora represente uma das metas do novo Plano Nacional de Educação (2014-2024) – mas também outros interesses políticos, uma vez que reduzindo os

investimentos, fragiliza a formação dos sujeitos beneficiados e a qualidade do programa fato que se encaminha para a exclusão dessa política.

De acordo com MST²⁹, o Procampo se configura em mais um dos resultados das lutas, confrontos e articulações políticas realizadas entre o governo e os movimentos sociais e sindicais organizados do campo, com participação especial do MST. Através de muitos embates na disputa para ocupar espaços, buscou-se garantir políticas de igualdade social, justiça e emancipação, por não aceitar as políticas de cunho neoliberal postas pelos governos.

Nesse contexto, o MST desenvolve o papel de cobrar os seus direitos à terra e a Reforma Agrária, bem como a educação de qualidade para os filhos de assentados e camponeses que vivem em propriedade rurais em todo país. No entanto, MST tem reforçado sua luta a cada dia realizando marcha, atos e ocupações de propriedade rurais e prédios públicos em todos os estados, para cobrar do governo federal medidas concretas para a realização da reforma agrária.

Os atos foram realizados em diversos locais em todo país, tais como nas Universidade e nas praças públicas, em defesa da democracia e dos direitos. Dentre alguns o ato político no Quilombo dos Palmares em Alagoas, ato Zona Norte Contra o Golpe no Rio Grande do Norte.

No tocante às marchas, estas também foram realizadas em diversos estados: Jornada Nacional de Luta pela Reforma Agrária e em Defesa da Democracia, que aconteceu em abril de 2016 (tais marchas aconteceram em direção as capitais dos Estados, em Minas Gerais – Marcha pela Democracia); Alagoas (Marcha Estadual em defesa da Reforma Agrária, da Democracia e contra o Golpe); Rio Grande do Norte (Marcha Potiguar pela Reforma Agrária e em Defesa da Democracia); Paraíba (V Marcha Estadual do MST da Paraíba); Mato Grosso do Sul (A Marcha por Reforma Agrária, Democracia e contra a Impunidade) e Sergipe (Marcha Estadual dos Trabalhadores Sem Terra).

Nas marchas são possíveis observar as frases escritas nas faixas carregadas pelos trabalhadores, às quais expressam suas indignações por diversas situações de corrupção e retrocessos do país.

²⁹ Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2017/06/22/comissao-avalia-que-mec-esta-matando-as-licenciaturas-de-educacao-do-campo.html>>. Acesso em mai. 2016.



Minas Gerais
Fonte: pág. do MST



Mato Grosso do Sul
Fonte: pág. do MST



Alagoas
Fonte: pág. do MST



Rio Grande do Norte
Fonte: pág. do MST



Sergipe
Foto: pág. do MST, 2018.

De acordo com as informações do site do MST, ao longo do percurso de caminhada tais marchas, demonstraram a resistência dos trabalhadores contra a corrupção e na defesa dos

direitos públicos, bem como a preservação da democracia. Esses movimentos contaram com apoio da sociedade civil, das universidades e de outros grupos populares e da Frente Brasil Popular, que juntos unem forças para lutar contra a negligência do governo, para com a classe trabalhadora e com os povos do campo.

Nas faixas carregadas pelos trabalhadores, nota-se a insatisfação com a forma que o governo vem conduzindo as políticas públicas do campo e a falta de políticas que possam retomar a Reforma Agrária, contra o golpe de estado realizado em 2016 e os retrocessos provocados pelo governo Temer, contra a corrupção que assola o país e pela liberdade do ex-presidente Lula. Tais informações são divulgadas nos Jornais e na página do MST, Jornal Folha de São Paulo, Brasil, periódicos, dentre outros sites de notícias.

Para Stédile (2018)³⁰ “a marcha é um instrumento importante, pois demonstra ao povo brasileiro e ao poder judiciário que os trabalhadores estão em luta”.

Desse modo, fica claro que os Movimentos Sociais organizados, intelectuais, instituições de ensino, dentre outros, vêm somando forças na busca da melhoria na qualidade de vida para o sujeito do campo, bem como da universalização da educação pública, gratuita e de qualidade, em contraposição às políticas compensatórias do meio rural impostas pelos governantes. Sendo assim, os movimentos sociais do campo e da cidade vêm travando lutas, na perspectiva de elevar a escolaridade dos sujeitos do campo, ampliando o conhecimento de outras culturas por meio do acesso à educação, melhorando sua condição de vida, a fim de que possam ter o direito de estudar e se qualificar sem sair da comunidade em que vive.

Assim, faz-se necessário refletir que o campo, nos dias atuais, não se constitui em apenas fonte de produção de alimento e fonte alternativa de geração de emprego. Ele também se apresenta, no século XXI, como fonte de geração de riqueza e de alternativa de produção de energia, de elaboração do biocombustível.

É necessário construir um desenvolvimento a partir da perspectiva de que campo e cidade são espaços complementares e não espaços isolados, mas que dependente um do outro para existir. Por isso, pode-se afirmar que o campo é espaço social com vida, identidade cultural própria e práticas compartilhadas, socializadas por aqueles que ali vivem no seu cotidiano. Pode-se observar que com o avanço cada vez mais acelerado da indústria de alimento, do crescimento do agronegócio, bem como da sustentabilidade do planeta, coloca o país num dilema efetivo: primeiro, das possibilidades de crescimento econômico; o segundo, contribuir

³⁰Disponível em: <http://www.mst.org.br/2018/07/26/durante-jornada-de-lutas-marcha-dos-trabalhadores-sem-terra-reune-mais-de-10-mil-pessoas-em-aracaju.html>. Acesso dia 27 de dez. 2018.

para o fim das formas tradicionais de produção e existência de culturas milenares, como a agricultura familiar.

Em 2008, ainda sem ter uma avaliação mais aprofundada de tais projetos pilotos, o MEC lançou o edital número 02, de 23 de abril de 2008, realizando chamada pública para a seleção de projetos de instituições de ensino superior para o Procampo, tendo como um de seus critérios a habilitação dos docentes por área de conhecimento. Em 2009 o edital foi lançado novamente, ampliando o número de universidades federais, institutos federais e universidades estaduais que ofertaram o curso de Licenciatura em Educação do Campo, com recursos provenientes de convênios entre o FNDE e as instituições ofertantes.

Em 2012, por meio do Edital de Seleção nº 02/2012- SESU/SETEC/SECADI/MEC, de 31 de agosto de 2012, o MEC solicitou que universidades públicas, em diferentes regiões do país, encaminhassem projetos políticos pedagógicos para o desenvolvimento dos cursos de licenciatura, no sentido de ampliar a oferta de tal curso.

Ainda no âmbito do contexto da formação de professores para Educação do Campo, em 2012, foi lançado o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), que se constituiu em uma ação do Governo Federal em resposta a mobilização dos movimentos sociais e sindicais do campo. O mesmo tem como fim a construção de referências de Política Nacional de Educação do Campo, apoiado pelo Ministério da Educação (MEC). O programa oferece apoio técnico e suporte financeiro para estados e municípios implementarem suas respectivas políticas de Educação do Campo, através de um conjunto de ações articuladas que atendem às escolas do campo e quilombolas, com habilitações multidisciplinares em uma das áreas de conhecimento (Linguagens e Códigos, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Agrárias).

Os cursos têm como prioridade a garantia da formação inicial de professores em exercício nas escolas do campo que não possuem o Ensino Superior, e como formação continuada o programa Saberes da Terra.

Diante a enorme demanda existente, o Pronacampo estabelece como meta ambiciosa formar 45 mil educadores do campo no período de três anos. Esse quantitativo deveria ser distribuído simultaneamente para os próprios cursos do Procampo, da Plataforma Freire, via Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor, e através da Educação a Distância, via Universidade Aberta do Brasil UAB (essa última opção é considerada por alguns pesquisadores como a mais problemática no momento, devido à falta de estrutura para a materialização de suas atividades, fato que tem sido alvo de profundas críticas pelos

Movimentos Sociais por não trazer incorporadas em seu currículo as especificidades da formação dos educadores que trabalharão com os camponeses).

O Edital Pronacampo 2012, transforma o curso em política de Estado com código de vagas docentes e de técnicos-administrativo específicos para atuar no referido curso, além de recurso financeiro na matriz das universidades. Sabe-se que a discussão acerca da formação de professores na perspectiva da Educação do Campo demanda que seja explicitado o projeto de sociedade, de campo e que tipo de escola que se quer construir. Através desse conjunto de informações, acredita-se ser possível definir qual o perfil e que formação é necessária para fundamentação de práticas coerentes com os princípios e valores que estruturam essa concepção de formação.

Menezes Neto (1997, p, 48) afirma que “[...] os projetos político-pedagógicos vinculados às classes populares devem demarcar suas diferenças em relação ao projeto capitalista para o campo, representado pelo agronegócio”, visto que tais projetos visam fortalecer a agricultura familiar, a agroecologia, dentre outros, enquanto o projeto capitalista busca acabar com esse tipo de agricultura em prol do fortalecimento da monocultura.

Ao tratar das questões inerentes a expansão da Educação Superior no Brasil, não podíamos deixar de refletir também acerca dessa expansão no contexto da Educação Superior no Campo, lócus dessa pesquisa.

Apesar de não ser suficiente para atender as demandas da Educação do Campo, o Pronacampo é considerado uma grande conquista no âmbito da ampliação das políticas de formação de professores do campo. Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 239), afirmam que “apesar da forte contradição na concepção de formação profissional entre as ações prevista no Pronacampo, um eixo que guarda afinidade com as concepções históricas do Movimento da Educação do Campo é o da formação de educadores”, uma vez que o programa estabelece através desse eixo metas de formação de educadores bastantes ousadas para os três primeiros anos de vigência deste, formar 45 mil professores, sendo 15 mil para o primeiro ano (2012), 15 mil para o segundo ano (2013) e mais 15 em (2014).

Segundo Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 239), o estabelecimento destas metas foi intensamente questionado pelo Movimento da Educação do Campo, “visto terem sido incorporadas como parte da estratégia para seu cumprimento, a oferta de formação inicial à distância para os educadores do campo, ideia veementemente rejeitada pelo FONEC ”.

O referido Fórum critica duramente esse tipo de formação para os sujeitos do campo, visto que não têm como se realizarem de forma plena a formação de educadores do campo nessa modalidade. Ela apresenta diferentes dimensões da formação profissional necessária ao projeto

educativo dos trabalhadores carecem de discussões que nessa modalidade fica inviável de ser realizada. Porém, é importante lembrar que “ao fazer-se esta crítica não se está, de maneira nenhuma, recusando o dever e o direito que os docentes em formação têm de acessar as novas tecnologias e de saber incorporar em sua prática pedagógica as novas TIC, como ferramenta de ensino, pesquisa e extensão” (FONEC, 2012, p. 21.).

Outra conquista considerada importante no âmbito do Pronacampo, visando imprimir maior agilidade ao processo e a manutenção dos princípios da Educação do Campo, foi a criação

[...] de uma Comissão que pudesse acompanhar e apoiar o processo de implantação destas novas Licenciaturas, buscando garantir a presença dos movimentos sociais e sindicais do campo neste processo de ampliação e criar possibilidades de socialização com as novas instituições ofertantes, do acúmulo já construídos na execução das LEDOC pelas universidades que já a executavam há alguns anos (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 240).

Objetivando transformar os cursos de licenciatura em Educação do Campo em cursos permanentes nas instituições, o MEC lançou o edital SESU/SETE/SECADI nº 2/2012 que propôs às universidades já ofertantes do curso a assumirem o desafio de transformá-los em cursos permanentes, para que tais instituições pudessem continuar ofertando o curso, bem como tencionando corrigir a característica de política de editais para turma única como realizado nos editais anteriores.

Através deste edital, o curso se institucionalizou e tornou-se permanente nas instituições ofertantes. Junto com o processo de implantação da permanência dos cursos veio também a conquista de 600 vagas de concursos para docentes, no âmbito da Educação Superior para oferta destas licenciaturas.

De acordo com Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 242), a habilitação de docentes por áreas de conhecimentos, tem como objetivo

[...] ampliar as possibilidades de oferta da educação básica no campo, especialmente no que diz respeito ao ensino médio, mas a intencionalidade maior é a de contribuir com a construção de processos capazes de desencadear mudanças na lógica de utilização e de produção de conhecimento no campo, desenvolvendo processos formativos que contribuam com a maior compreensão dos sujeitos do campo da totalidade dos processos sociais nos quais estão inseridos.

É com foco na perspectiva de contribuir com o processo de oferta de Educação do Campo nas séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio que a LEDOC materializa seu curso centrado em três dimensões: à docência por área de conhecimento, o formato em alternância e a gestão de processos educativos escolares e não escolares. Eles visam oportunizar aos futuros educadores uma formação teórica sólida, com o domínio dos conteúdos da área de habilitação para a qual se titulará o docente em questão, porém, articulada ao domínio dos

conhecimentos da função social da escola e das relações que esta estabelece com a comunidade do seu entorno, com o território camponês e com a dinâmica societária como um todo (MOLINA, 2014). Essa formação intenciona promover estratégias que contribuam para superar a fragmentação do conhecimento, criando e propondo ações docentes articuladas interdisciplinarmente.

Vale ressaltar que, no âmbito da expansão da Educação Superior no Campo, no ano de 2016 o MEC já contava com um quantitativo de 42 cursos implantados em diversas Instituições de Educação Superior (IES) em todas as regiões do país.

A grade da organização curricular dessa graduação, prevê etapas presenciais (equivalentes a semestres letivos de cursos regulares), ofertados em regime de Alternância entre Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC), buscando articular educação e à realidade específica das populações do campo. Esses regimes apresentam-se como etapas equivalentes a semestres regulares, porém cumpridos em Regime de Alternância. Entende-se por Tempo-Escola os períodos intensivos de formação presencial no campus universitário e, por Tempo-Comunidade os períodos intensivos de formação presencial nas comunidades camponesas, com a realização de práticas pedagógicas orientadas (EDITAL/MEC, 2012. p. 2).

Essa metodologia tenciona evitar que o ingresso de jovens e adultos na Educação Superior reforça a alternativa de deixar de viver no campo, bem como objetiva facilitar o acesso e a permanência dos professores em exercício nas Escolas do Campo (MOLINA; SÁ, 2011). A matriz curricular desse curso organiza os componentes curriculares a partir de quatro áreas do conhecimento: Artes, Literatura e Linguagens; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e; Matemática e Ciências Agrárias.

Observa-se que, diante essa possibilidade da formação por área de conhecimento, fato que a diferencia das outras licenciaturas, tem dificultado a abertura bem com o ingresso dos alunos concluintes desses cursos em concursos públicos, visto que os governantes ainda resistem em não ofertar em seus editais de concursos públicos vagas para a LEDOC. Na tabela abaixo pode-se evidenciar alguns cursos ofertados nas IES em todo país.

Tabela 2- Cursos de licenciatura em Educação do Campo por áreas de conhecimento

Nº	Áreas de conhecimento	Quantidade
01	Ciências Agrárias	09
02	Ciências da Natureza e Matemática	10
03	Ciências Humanas e Sociais	11
04	Ciências Matemática e dos Sistemas de Informação	1
05	Ciências da Natureza	13
06	Linguagem Códigos e suas Tecnologias.	1
07	Artes e Música	1
08	Linguagem Códigos	5

Das 42 instituições que ofertam esses cursos, 14 fizeram a adesão através do Procampo entre os anos 2008 e 2009. Prosseguindo essa lógica de adesão, até 2012 mais 28 fizeram a aderiram ao referido programa. Em 2017 já existem 56 ofertados em todo o país, sendo que destes 42 em IES públicas, 33 ocorrem universidades e nove em institutos federais, distribuídos em todas as regiões brasileiras e em 19 (dezenove) estados e o Distrito Federal. Vale frisar ainda que 50 cursos são ofertados por meio de edital e 6 (seis) por oferta regular.

De acordo com Gois (2017, p. 103), os cursos estão distribuídos as seguintes formas:

As regiões Nordeste, Norte e Sul contam com o maior número de cursos, 15 (quinze) e 12 (doze) cursos, respectivamente, seguidas das regiões Sudeste (11 cursos) e Centro Oeste com 6 cursos; todos os estados das regiões Centro-Oeste e Sul ofertam a Licenciatura em Educação do Campo; 3 dos 4 estados do Sudeste contam com LEDOC, ficando de fora apenas o estado de São Paulo; os estados de Alagoas, Ceará e Sergipe na região Nordeste não ofertam esse curso; somente 1 (um) estado da região Norte, o Amazonas, não conta com Licenciatura em Educação do Campo; duas universidades ofertam mais de três cursos, a UFPI com seis cursos (Campus Jaicós, Oeiras, Floriano, Picos, Teresina e Bom Jesus) e a UFPA com 4 cursos (Campus Marabá, Abaetuba, Altamira e Cametá); os estados do Rio Grande do Sul e do Pará contam com 7 (sete) cursos cada e Minas Gerais e Piauí com 6 (seis) cursos cada.

O ingresso nesses cursos acontece através de vestibulares especiais, visto que tais cursos precisam manter a garantia do direito à educação aos povos do campo, que se traduz “na extrema fragilidade das escolas rurais, no entanto é imprescindível que se garanta a realização de um vestibular especial, mantendo, necessariamente, o caráter de política afirmativa do Procampo” (MOLINA, 2015, p. 154). Esse fato que se constitui em um forte embate dentro das instituições que resistem em fazer vestibulares especiais, propondo o ingresso dos alunos

através de vestibular universal, excluindo a possibilidade do ingresso de turmas por critérios específicos.

De acordo com Molina (2015, p. 156), essa pretensa universalidade de acesso descaracterizaria totalmente “o propósito inicial idealizado para essa política pública, no sentido de vir a suprir a enorme lacuna nos patamares de formação dos educadores do campo e de contribuir para elevar o nível de escolaridade dos jovens do campo, ainda que não sejam educadores”. Portanto, manter essa forma de ingresso é uma tarefa coletiva a ser enfrentada constantemente, não somente nos embates com as procuradorias das universidades, mas também com o conjunto da sociedade, buscando ampliar a compreensão sobre a necessidade da intervenção do Estado, para promover ações que de fato sejam capazes de promover a igualdade de acesso aos direitos educacionais.

Para Molina (2015), a expansão desses cursos de forma permanentes pode ser tomada como uma grande vitória dos movimentos sociais. Porém, esta expansão também impõe uma série de desafios à manutenção dos princípios originais do Movimento da Educação do Campo. Os desafios, se constituem a partir da falta de autonomia financeira. Tais cursos correm riscos de não atenderem aos princípios postos pelo Movimento da Educação do Campo, visto que em alguns casos os estudantes que ingressam na licenciatura não pertencem a realidade do campo e se utilizam da oportunidade da vaga como porta de entrada na universidade depois migra para outros cursos.

Outro fator importante a ser ressaltado é a participação dos movimentos na construção desses cursos nas universidades, que muitas vezes tem sido restrito apenas a representações – fato que pode ser considerado um risco para a descaracterização de aspectos estruturantes desta política. Não obstante, o investimento público na expansão da educação superior tem ficado muito aquém dos volumes necessários.

Mancebo e Martins. (2012, p. 20), afirmam que,

[...] a contrapartida financeira tem sido insuficiente, de modo que a expansão da rede pública federal tem ocorrido com forte racionalização de recursos humanos e tem remetido à precarização e intensificação do trabalho docente, configurando uma expansão sem garantias de qualidade, que longe de corrigir a distribuição desigual dos bens educacionais, tende a aprofundar as condições históricas de uma educação superior elitista e excludente.

Dessa forma, é necessário analisar se essa expansão significará “um relevante avanço dos princípios do Movimento da Educação do Campo, no âmbito da Educação Superior, ou, esta concepção educativa será engolida e subsumida na institucionalização que, necessariamente, se fará presente neste processo de crescimento” (MOLINA, 2015, p. 147).

Diante desta realidade, faz-se necessário analisar até que ponto está sendo consolidada a presença dos movimentos sociais e sindicais do campo nesses cursos. Tais presenças serão de suma importância para a ruptura do intenso processo de mercantilização da produção do conhecimento, que se tem presenciado na Educação Superior no Campo.

Apesar dos riscos da expansão, dados os princípios originários do Movimento da Educação do Campo e de sua intrínseca vinculação com a luta de classes, Molina e Hage, (2015), apontam que

[...] há elementos presentes na concepção dessa política que podem contribuir para promover uma formação crítica e transformadora, que, ao invés de formar educadores do campo como intelectuais da disseminação da nova pedagogia da hegemonia, forme educadores formuladores e disseminadores da contra-hegemonia, capazes de compreender e promover a necessária articulação das lutas entre as escolas do campo e as lutas para superação dos pilares que sustentam a estrutura da sociedade capitalista (MOLINA; HAGE, 2015, p. 123-124).

É pensando na formação de educadores com potencial para promover a transformação social que o curso de licenciatura busca articular-se com a realidade das escolas e com as comunidades do campo, bem como com os Movimentos Sociais organizados. Enfatiza-se também a importância do papel desses profissionais na formação da visão de mundo das novas gerações que passam pela escola, aliada ao tamanho dessa categoria.

Neves (2005, p. 2) ressalta que para “construção e consolidação de qualquer projeto político-social na atualidade brasileira, quer seja pelo seu expressivo contingente, quer seja pela influência que exercem na conformação técnica e ético-política das novas gerações” (NEVES, 2005, p. 2). Desse modo, pode-se entender que os professores têm um papel e uma função social extremamente relevante, porque possuem o potencial de atuar como intelectuais orgânicos, seja da hegemonia ou da contrahegemonia.

Segundo Molina e Antunes-Rocha (2014), existem diversos desafios para que o curso de LEDOC seja materializado respeitando os princípios da educação do campo, bem como o projeto de educação almejado pela classe trabalhadora, dentre estes podemos citar:

Ampliar as lutas contra atual modelo de desenvolvimento e contra o fechamento das Escolas do Campo; b) Garantir o direito à formação para os licenciados que já estão atuando nas escolas do campo; c) Garantir a formação continuada para os egressos das Licenciaturas em Educação do Campo; d) Avançar coletivamente na transformação das escolas rurais em Escolas do Campo, ampliando as oportunidades de formação continuada dos docentes em exercício nestas escolas, que não passaram pelas Licenciaturas; e) Ampliar as lutas pela construção de um Sistema Público de Educação do Campo e garantir a inserção dos egressos na “Rede Pública”; f) Garantir contínua e permanente formação dos próprios formadores; g) Promover permanentemente espaços de troca e articulação entre as diferentes Licenciaturas em Educação do Campo, no sentido de garantir maior

unidade à Matriz formativa por ela proposta (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 246-247).

Estes desafios são enfrentados diariamente pelas instituições que ofertam os cursos, pelos movimentos sociais que lutam e resistem em não aceitar a educação que lhe é posta para atender ao modelo de desenvolvimento capitalista vigente, bem como pelos sujeitos que têm o campo como lugar de luta e transformação da vida.

Ainda de acordo com Molina (2015), além da oferta majoritária de cursos via editais, houve também a redução da participação e do protagonismo dos Movimentos Sociais e sindicais que são características marcantes presentes em algumas LEDOC. Esse fato contribui para a oferta de cursos com projeto político-pedagógico distantes das demandas dos/as trabalhadores/as do campo, do sentido e princípios da Educação do Campo construídos coletivamente e da promoção de uma prática educativa emancipatória demandada pelos movimentos.

Conforme afirma Molina (2015, p. 156), é de fundamental importância

[...] o protagonismo dos movimentos na execução das políticas públicas por eles conquistadas. Para que estas novas graduações possam cumprir os desafios para os quais foram desenhadas, como por exemplo, contribuir para formar educadores do campo capazes de promover a vinculação das Escolas do Campo com as lutas dos sujeitos camponeses para permanecer nestes territórios, esta presença dos Movimentos Sociais é imprescindível. Por mais que os docentes que atuam nas Licenciaturas em Educação do Campo se comprometam com a promoção de uma educação crítica e emancipatória, é a vinculação concreta com as lutas sociais e coletivas, que, de fato, promoverão uma formação diferenciada aos educadores que dela participam. Só o debate teórico sobre as lutas não forma os lutadores do povo.

A redução da participação e do protagonismo dos movimentos sociais e sindicais na luta pela Educação do Campo são motivos de preocupação, visto as políticas de editais permitem que toda e qualquer instituição concorra aos editais, independentemente da existência de demanda social negociada diretamente com as IES que tem discentes comprometidos com a Educação do Campo.

A permanência dos movimentos sociais e sindicais na luta pela implementação da Educação do Campo é que assegurará a permanência do campo com todas as suas contradições no centro da política para esse público, bem como a não diminuição do espaço público e a perda da concepção da Educação do Campo como um direito dos povos do campo, Molina (2010).

Poulantzas (2000, p. 142) afirma que as contradições inerentes ao Estado e às políticas sociais capitalistas e a certeza de que “os aparelhos de Estado consagram e reproduzem a hegemonia ao estabelecer um jogo (variável) de compromissos provisórios entre o bloco no

poder e determinadas classes dominadas [...]” é o chão da análise feita pelos sujeitos da pesquisa sobre a construção da política de Educação do Campo defendida pelos /as trabalhadores/as nos governos FHC, Lula e Dilma ao reconhecerem que a entrada da Educação do Campo no âmbito do Estado impõe limites a classe trabalhadora, a exemplo de aceitar programas distantes das intencionalidades, princípios e características da Educação do Campo.

É importante mencionar também que educação do campo contou com o Programa Residência Agrária - PRA, que foi criado em 2004, pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA, em parceria com o Pronera, o INCRA e o CNPQ, cujo objetivo foi selecionar através da chamada pública cursos de especialização *latu sensu* que pudessem associar ensino, pesquisa e extensão na área rural, numa perspectiva problematizadora, dialógica e participativa, tendo como foco, ações de experimentação, validação e disponibilização de tecnologias apropriadas ao desenvolvimento das áreas de Reforma Agrária (BRASÍLIA, 2013).

De acordo com Hackbart e Santos (2009, p. 8) o Programa Residência Agrária “é uma proposta por meio da qual se oferecem as condições de estágio de vivência e especialização para estudantes graduados que tenham interface com os projetos de desenvolvimento dos assentamentos e com seus processos educativos que os beneficiários realizam nestas áreas”.

Ainda segundo esses mesmos autores, esse programa tem como principal objetivo

[...] oportunizar novas estratégias de formação para estudantes e profissionais das Ciências Agrárias, preparando-os para uma atuação capaz de compreender as necessidades e especificidades dos processos de produção e de promoção do desenvolvimento rural no âmbito da Reforma Agrária e da Agricultura Familiar (HACKBART; SANTOS, 2009, p. 8).

Nesse sentido, nota-se a importância da proposta desse programa para formação dos estudantes, bem como dos profissionais das Ciências Agrárias, no sentido de dotá-los de conhecimentos que sejam essenciais para contribuir com o desenvolvimento do contexto rural, com os assentados da reforma agrária, orientá-los no trato com a agricultura família e pode-se acrescentar ainda com a agroecologia e a economia sustentável.

Na ocasião, foram aprovados trinta e cinco projetos de Residência Agrária, distribuídos em vinte estados brasileiros, dentre estes o da UFS no Estado de Sergipe.

De acordo com Fagundes R.; Fagundes A. e Santos (2016, p. 2)

O projeto, que culminou na promoção do curso de especialização em Residência Agrária da UFS, surgiu da demanda do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que procurou professores ligados ao Espaço de Vivência Agroecológica (EVA) da UFS para que fosse elaborado um projeto que concorresse à Chamada Pública. O EVA surgiu em 2005 a partir da iniciativa de um grupo de estudantes que, diante da ausência de disciplinas ligadas à temática da agroecologia na grade curricular e da ausência de projetos de pesquisa e extensão que tivessem a agroecologia como fio condutor, passaram a pressionar a Reitoria, até que a mesma

cedeu um terreno no campus da UFS de São Cristóvão para que esses estudantes pudessem desenvolver práticas agroecológicas.

O projeto político pedagógico do curso de Especialização em Residência Agrária da UFS foi elaborado, dialogando com os princípios e diretrizes da Educação em Agroecologia e seguiu as orientações da Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural, da Política de educação do campo e do prônera. Princípios estes que visam garantir o respeito a diversidade do campo considerando as especificidades e as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo e possibilite a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais, em especial os assentados da Reforma Agrária (BRASIL, 2004).

O referido curso foi materializado através dos princípios da Pedagogia da Alternância, buscando conjugar diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos, geralmente denominados de Tempo Escola e Tempo Comunidade.

Segundo Fagundes R.; Fagundes A. e Santos (2016, p. 2) “o curso se destacou como um espaço de formação não só dos educandos, mas também dos educadores e das famílias que participaram tanto das atividades de pesquisa, como de extensão. Embora o uso dos termos transdisciplinaridade e interdisciplinaridade tenha se tornado comum, sabe-se que colocá-los em prática ainda é um grande desafio. Mas esse desafio foi superado a partir do momento que uniu-se as forças e os conhecimentos já adquiridos por cada membro do grupo.

Vale ressaltar que tal programa se configurou como uma das políticas públicas mais relevantes no âmbito das Ciências Agrárias para educação do campo não somente em Sergipe, mas também para os demais Estados que aderiram ao programa.

Sendo assim, é possível evidenciar que no cenário das atuais políticas ofertadas pelo estado ainda existem contradições no âmbito da construção ou (des)construção da Educação do Campo, tanto por parte de quem a concebe como política pública como pelos que as defendem, e que nesse contexto, ainda se tem muito a caminhar para transformar os atuais programas e projetos em um política pública estruturante. É preciso implementar práticas educativas e pedagógicas socialmente referenciadas, emancipatórias e revolucionárias, para que possam atender às intencionalidades, princípios e características postas pela Educação do Campo durante todo seu processo de luta.

De acordo com Molina (2010, p. 144), “a luta por Políticas Públicas não é o horizonte maior da Educação do Campo. A promoção da emancipação, de fato, requererá mudanças estruturais profundas, no âmbito do Estado e da sociedade”. É preciso enfrentar o desafio de não perder esse horizonte maior de transformação estrutural, de superação do modo de produção capitalista e da barbárie social que lhe é inerente, sem se deixar imobilizar no momento presente

para não avançar no futuro. Desse modo, questiona-se: como fazer mudanças estruturais profundas com um movimento apassivado pela política de conciliação de classes?

Nessa perspectiva, constata-se que o Procampo, embora se caracterize como uma política pontual, contribui para o fortalecimento da formação do docente do campo, além de dar visibilidade a formação deste profissional, visto que se coloca como desafio ao desenvolver a formação por área de conhecimento, em regime de alternância pedagógica nas escolas do campo.

Diante as discussões tecidas ao longo deste capítulo, observa-se que, apesar destas serem políticas públicas criadas para atender as demandas postas pelos movimentos sociais, bem como pela sociedade civil, esses programas não são suficientes para atender a toda Educação do Campo, e que as universidades que implantam tais programas enfrentam grandes dificuldades para materializá-lo, devido a ineficiência na gestão dos recursos. As dificuldades estão presentes na falta de alojamento, na disponibilidade de bolsas, transporte, material didático-pedagógico para atender aos estudantes que saem de suas comunidades para fazer suas atividades nas universidades (Tempo Acadêmico), muitas vezes longe de suas famílias e tendo que se manter com os seus próprios recursos.

Enfim, neste capítulo, procuramos discutir criticamente as políticas e Programas governamentais, bem como o processo de expansão da universidade pública na construção da educação do campo em nível superior, para que pudéssemos explicar o cenário nacional em que essas políticas estão inseridas e a implementação da política de educação do campo no contexto do Estado de Sergipe e mais especificamente o curso de Engenharia Agrônômica do Campus Sertão objeto de estudo dessa tese.

SEÇÃO IV

4 SERGIPE E A EXPANSÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CAMPO: O CAMPUS DO SERTÃO E O CURSO DE ENGENHARIA AGRONÔMICA.

4.1 MOTIVAÇÕES E ASPECTOS DA IMPLANTAÇÃO DOS CURSOS NO CAMPUS DE GLÓRIA – O CASO DO CURSO DE ENGENHARIA AGRONÔMICA

O presente capítulo tem como objetivo investigar o processo e a implementação do curso de Engenharia Agrônômica do campus sertão sergipano como política pública de expansão da educação superior no campo.

O Estado de Sergipe está localizado na porção leste da região Nordeste do Brasil e tem uma área de 2.242.937 22.050, km². É o menor Estado da federação brasileira e limita-se ao Norte com o Estado de Alagoas, ao leste e Sul com o Oceano Atlântico e ao Oeste com o Estado da Bahia. Seu relevo predomina-se pelos terrenos baixos e várzeas nas proximidades do litoral, onde há uma faixa úmida voltada para o oceano, com planícies na parte norte do Estado e planalto semiárido em sua região noroeste. O clima é tropical, com chuvas mais frequentes na costa e longas estiagens no interior. A população do Estado de Sergipe para 2018 é de aproximadamente 2.278.308 habitantes, distribuídos entre 75 municípios. A densidade populacional é de 67,6 habitantes por km². Vivem nas áreas urbanas 67,2 % da população, enquanto na zona rural encontram-se 32,8 % dos habitantes do Estado³¹. O campo sergipano também conta com um quantitativo de 249 assentamentos de Reforma Agrária, 22 comunidades quilombolas reconhecidas e uma aldeia indígena. Nesse Estado apenas 8,5% da população com mais de 25 anos tem o ensino superior completo.

Esse estado possui uma taxa de analfabetismo de 15,6% da população de 15 anos ou mais. Com taxa de escolaridade de média de 9,1% da população com idade de 18 a 29 anos. A taxa dessa população que demanda por educação superior em 2016 era de 75,5%³². Através dessas informações, evidencia-se a enorme necessidade de ampliação de acesso ao ensino superior no estado.

³¹ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/se/panorama>. Acesso em 25 de setembro de 2019. Todos os dados foram retirados desse site. Acesso em: 21 de mai. 2018.

³² Os dados foram retirados da síntese do Observatório de Educação, 2018. Disponível em: www.observatorio.se.gov.br.

No Estado há um grande número de instituições privadas em detrimento das públicas, uma vez que só existe apenas uma universidade pública, a saber: a Universidade Federal de Sergipe (UFS)³³, com o maior número de cursos concentrados no Campus de São Cristóvão, município que pode ser considerado de grande Aracaju (capital).

Desde 2004 que este Campus vem ofertando a Educação Superior para os trabalhadores e trabalhadoras do campo, dentre eles, o curso de Engenharia Agrônômica, na área de Ciências Agrárias pelo Pronera, que teve duração de 2004 a 2008.

Em 2007, a UFS se inseriu no Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), cujo objetivo do Governo Federal foi o de apoiar às instituições Federais no processo de expansão, acesso e permanência, bem como a ampliação do número de vagas. A UFS implantou três campis nas seguintes cidades: Laranjeiras, Lagarto, Itabaiana.

Os referidos campis tiveram seus cursos focados em áreas diversificadas. O de Laranjeiras, nos cursos de Teatro, Dança, Arquitetura, Museologia e Arqueologia. Em Lagarto, os cursos são voltados para a área da saúde e do Itabaiana, para as licenciaturas e bacharelados. Em 2015, após o Reuni, a UFS continuou seu projeto de expansão com recursos de emendas parlamentares e do MEC, que a partir de demandas (em especial de trabalhadores(as) rurais), implantou-se o Campus, no município de Nossa Senhora da Glória – região do sertão sergipano, cujos cursos de maiores referências solicitados foram no campo das Ciências Agrárias, tendo em vista a necessidade de formação para que esses trabalhadores(as) tivessem condições de melhor desenvolver a região econômica e socialmente.

A implantação de um novo campus foi efetivada devido à luta dos movimentos sociais organizados: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), movimentos campestres que atuam na região do Sertão sergipano. Os movimentos já haviam participado de três cursos superiores do Pronera (Pedagogia da Terra, Licenciatura em Educação do Campo e Engenharia Agrônômica) e neste momento, aprofunda o debate do direito à educação superior em seu próprio território e com conteúdos voltados para a realidade da região.

³³ No estado de Sergipe existem quatorze instituições privadas, que é bem maior em relação a pública, a saber: a Universidade Tiradentes (UNIT), Faculdade Tobias Barreto (FTB), Faculdade São Luís de França (FSLF), Faculdade Pio Décimo (FPD), Faculdade José Augusto Viera (FJAV), Faculdade Integrada de Sergipe (FISE), Faculdade de Ciências Educacionais de Sergipe (FCES), Faculdade Serigy (FASERGY), Faculdade Sergipana (FAZER), Faculdade Estácio de Sá (Estácio FASE), Faculdade de Administração e Negócio de Sergipe (FANESE), Faculdade Amadeus (FAMA), Faculdade de Aracaju (FACAR) e Faculdade Atlântico (FA)³³. É importante analisar através desses dados que o número de instituições privadas é exorbitante em relação as públicas, demonstrando o quanto o ensino privado predomina no Estado.

De acordo com o projeto de criação, o campus tem como propósito básico “a formação de profissionais cidadãos, a produção, a difusão e conservação de conhecimentos de forma interativa com a sociedade, contribuindo, dessa forma, para o fortalecimento da democracia e a melhoria da qualidade de vida da população” (PICS, 2014, 2). O investimento proposto visa garantir a importância da educação e a sustentabilidade do projeto de universalização do campo, da agropecuária, que é responsável por cerca de 4,6% do PIB estadual, tendo na cana-de-açúcar seu principal produto.

Essa vitória se constituiu em mais uma conquista dos movimentos sociais juntamente com a sociedade civil, e que foi comemorada também “pela juventude do sertão que foram as ruas em busca de sensibilizar as autoridades para a instalação do campus, o movimento “vem pra rua” com a presença de um grande número de estudantes, que durante muitos anos sonharam e lutaram juntamente com os movimentos sociais do campo e toda a juventude da região”³⁴, pela oportunidade de estudar em uma instituição pública renomada e o mais perto possível de suas casas e/ou cidades. Tal conquista mostra a força, o respeito e o poder de uma sociedade organizada para lutar por seus direitos.

De acordo com o Jornal Consulta Popular de Sergipe,

Não foi fácil: muitos anos de trabalho dos movimentos do campo (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Pastoral da Juventude Rural, Movimento dos Pequenos Agricultores etc.) com toda a sociedade da região, passando em escolas e fazendo encontros, construindo marchas com cerca de 12 mil pessoas, cobrando da Universidade a instalação do campus (JORNAL CONSULTA POPULAR DE SERGIPE, 2015).

Essa perspectiva se configura a partir da proposta metodológica implantada nos cursos, para que o desenvolvimento se volte de fato para atender às demandas do povo sertanejo que tanto lutou para que esse campus viesse a existir nessa região. Atualmente,

[...] a reivindicação é para que a universidade traga esse comprometimento na metodologia de ensino empregada, nas pesquisas voltadas para solucionar problemas enfrentados pelas comunidades, nos projetos de extensão voltados para atender as necessidades da agricultura familiar e da população do campo. Aumentar o acesso de camponeses assentados pela Reforma Agrária em cursos através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) para formar profissionais com suporte técnico que possam aperfeiçoar nos assentamentos as agroindústrias, por exemplo, e consequentemente contribuir para o progresso do assentamento e da região é outro passo importante (JORNAL CONSULTA POPULAR DE SERGIPE, 2015).

Diante as informações aludidas, evidencia-se que, mesmo depois da conquista do campus para a região, a luta ainda continua para que de fato este atenda às necessidades dos

³⁴Disponível em:< <https://a8se.com/sergipe/noticia/2014/03/34300-gloria-vai-sediar-o-campus-da-ufs-no-sertao.html>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

sujeitos que lutaram por ele. Desse modo, fica a cargo da universidade cumprir com seu papel de desenvolver academicamente futuros profissionais conscientes, capazes de contribuir para o desenvolvimento econômico e social da sociedade ao seu redor, se comprometendo em atender aos anseios daqueles que a conquistaram, se tornando “uma universidade popular e voltada para os reais interesses dos camponeses”, conforme dizia a professora Maria Izabel da Silva.

Essa trajetória nos mostra que muitas foram as lutas e os embates que os movimentos tiveram que enfrentar, mas sempre persistiram em alcançar seus objetivos, visto que a história de luta dos camponeses no Brasil sempre foi marcada por disputas conflituosas, originadas pela concentração de terra e de renda. De acordo com Caldart (2000), desde o início da história de criação e luta dos movimentos estes sempre tiveram que enfrentar grandes perseguições e desafios.

Tendo em vista a demanda posta pelos sujeitos que vivem nessa região, e entendendo que a educação é uma peça fundamental para transformação da sociedade e da realidade local, tais movimentos lutam não somente pela Reforma Agrária, mas também por uma educação de qualidade no campo. Essa luta nasce a partir do princípio de que não há reforma agrária sem educação e que essa educação não seja apenas a educação básica, mas também a educação superior. Assim, os filhos da classe trabalhadora terão a oportunidade de realizarem uma formação que atenda às reais necessidades do trabalho camponês, com cursos voltados para a produção de alimentos, comercialização, saúde, arte, cultura, formação de professores, dentre outros que sejam próximo da sua localidade, respeitando suas particularidades.

O movimento também contou com figura de uma pessoa muito importante nesse processo: Maria Izabel da Silva,

[...] militante e do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), que com muita disposição e certeza de que com a organização do povo as conquistas sempre chegam, tomou a frente da mobilização e inspirou muita gente com seu exemplo. Mas, no dia 30 de abril de 2011, voltando de uma reunião da direção do movimento em Brasília, Izabel sofre um acidente de carro na Bahia que a levou à morte, e levou também o companheiro Derli Cassali, também do MPA. No início do ano de 2013, os movimentos do campo, certos de que deveriam continuar a luta que Izabel ajudou a construir, organizaram o I Acampamento da Juventude Campo e Cidade pautando a luta pela UFS no Sertão. Tudo que Maria Izabel ajudou a concretizar contribuiu bastante para o que pode significar uma importante transformação para toda a região do Alto Sertão Sergipano nos próximos anos (JORNAL CONSULTA POPULAR DE SERGIPE, 2015).

Diante o exposto, observa-se que a luta foi acirrada durante todo processo de criação do campus, uma vez que este traz como perspectiva para a região do Sertão, a capacidade de potencializar o desenvolvimento econômico-social, bem como a difusão do ensino público

superior numa região em que a população até então não tinha acesso direto a esse nível de ensino, fato que representa um avanço significativo para a educação dessa região.

De acordo com o Diretor Geral do Campus, “a sociedade via na implantação do campus uma oportunidade de impedir a migração dos jovens dessa região para a capital e até mesmo para outros estados em busca dos seus estudos”³⁵.

A presença permanente da instituição no interior sergipano, formando jovens socialmente conscientes e críticos, pode ser um fator decisivo para a mudança da realidade social, econômica, educacional, científica e tecnológica das diversas regiões do Estado, bem como a oportunidade de os jovens permanecerem em seus locais de origem³⁶.

De acordo com a Resolução nº 47/2014/CONSU, o referido campus “é fruto de sólidas parcerias entre a UFS e instituições como o Governo do Estado de Sergipe, o Ministério Público do Trabalho, a prefeitura de Nossa Senhora da Glória, os movimentos sociais organizados e os pequenos produtores rurais da região”³⁷.

Esta mesma Resolução ressalta que:

Durante o processo de implantação do Centro, os Departamentos funcionarão sob a forma de Núcleos de Graduação. [...] O Centro Campus do Sertão oferecerá regularmente os seguintes cursos de bacharelado: I- Agroindústria; II- Engenharia Agrônômica; III- Medicina Veterinária e IV- Zootecnia, serão ofertadas anualmente 50 vagas para cada curso através do processo seletivo vigente da UFS no início do primeiro semestre (RESOLUÇÃO/CONSU, 2014, p. 1).

É importante destacar que o ingresso nos cursos ocorre apenas uma vez ao ano, no início do primeiro semestre letivo, dada a organização curricular por ciclos letivos com duração de um ano.

Sobre esse prisma, os cursos foram escolhidos considerando que a economia do município baseia-se substancialmente no setor primário e secundário e, de que é necessário diante à quantidade de áreas voltadas à produção das espécies e animais, desenvolver estratégias de desenvolvimento de acordo com os recursos naturais existentes como também enfrentar a problemática da longa estiagem, característica da região.

Uma de suas principais atividades econômicas é a pecuária, com destaque para as atividades de bovinocultura, ovinocultura, suinocultura e a criação de animais de pequeno porte como frangos, o rebanho bovino do município, como o de toda a região do semiárido, varia de acordo com o tempo. Em sua maior parte destina-se à produção leiteira, o restante vai para o abate. (RESOLUÇÃO, 2014, p. 4)

³⁵ Essa informação foi posta nas conversas informais da pesquisadora com o professor.

³⁶ Disponível em: <http://campusdosertao.ufs.br/pagina/18791-campus-do-sertao>. Acesso em: 25 set. 2018.

³⁷ Disponível em: <http://campusdosertao.ufs.br/pagina/18791-campus-do-sertao>. Acesso em: 30 ago. 2018.

De acordo com o Diretor Pedagógico do campus, as principais fontes de energia econômicas da região é a produção de leite e milho. A chegada da universidade visa impulsionar a cadeia produtiva da região, incentivando aquelas atividades que dialoguem com a agricultura familiar, a sustentabilidade e a agroecologia, com o objetivo de proporcionar melhoria na qualidade de vida dos moradores dessa região³⁸.

A escolha da cidade de Nossa Senhora da Glória para implantação da sede do campus Sertão ocorreu por “Glória ser um município que concentra algumas indústrias e é importante na distribuição e comercialização de produtos da região, além de fácil acesso dos produtores” (DP).

Conforme está posto no Projeto de Implantação do Campus, este deverá,

[...] atender a região Nordeste do Brasil, no Oeste do Estado de Sergipe, na microrregião do alto sertão do São Francisco, além da sede, possui sessenta e um povoados, dentre os quais se destacam: Angico, Aningas, Lagoa Bonita, Nova Esperança, São Clemente, Quixaba e Lagoa Grande. Limita-se ao Norte com Monte Alegre de Sergipe e Porto da Folha, ao Sul com os municípios de Carira, Nossa Aparecida e São Miguel do Aleixo, ao Leste com os municípios de Gararu, Feira Nova e Gracho Cardoso e ao Oeste, com parte do município de Carira e com o Estado da Bahia. (PICS³⁹, 2014, p.4)

Conforme explicita tal projeto, são muitos os municípios circunvizinhos da cidade de Glória. Desse modo, a universidade assume um papel de muita responsabilidade: formar profissionais para atender à realidade destes municípios, de forma que possa contemplar suas especificidades e realidades.

Com o intuito de explicitar algumas questões inerentes ao fenômeno estudado (a expansão da educação superior), bem como encontrar respostas para as questões norteadoras e objetivos, além de analisar os documentos, também aplicamos questionários com estudantes, professores, coordenador do curso de Engenharia Agrônômica e diretor pedagógico do campus, conforme mencionado.

Para que pudéssemos ouvir as vozes e opiniões dos diversos sujeitos inseridos nesse processo, as questões elaboradas versaram basicamente em torno dos mesmos conteúdos: infraestrutura, metodologia, assistência estudantil, condições de funcionamento do curso e transporte, tendo em vista que muitos cursos implantados pelo REUNI e após, apresenta fragilidades que podem comprometer a permanência dos estudantes, assim como os objetivos dos cursos, tanto é que esses problemas levaram a categoria docente à realização de uma das

³⁸ As informações foram adquiridas em conversas durante no momento da observação.

³⁹ A sigla PICS significa Proposta de Implantação do Campus Sertão, 2014.

maiores greves do país no ano de 2012⁴⁰. Neste caso, estudamos apenas o curso de Engenharia Agrônômica porque, metodologicamente, é possível estabelecer comparações com os princípios da educação do campo, até porque a UFS já teve experiência de formação de uma turma de Engenheiros Agrônomos no Campus São Cristóvão pelo Pronera.

Nesse contexto, ao questionarmos os professores, o diretor pedagógico e o coordenador do curso em relação a escolha da cidade de Nossa Senhora da Glória para a construção do Campus Sertão, podemos inferir que alguns dos entrevistados tiveram conhecimento do processo e outros não, conforme mencionado nas falas a seguir.

O PI1 mencionou que não sabia: “Não sei! Aparentemente houveram muitos movimentos populares e políticos envolvidos”. O PI2 também afirmou não ter conhecimento: “Não tenho conhecimento sobre esta questão, mas acredito que Glória é uma cidade com boa infraestrutura, possibilitando a implantação do campus. Além disso, o município é bastante conhecido pelas atividades agrícolas, favorecendo a abertura do campus”. O PI3 afirmou ser “por causa da importância do município na produção agrícola (bacia leiteira do Estado) e também pela demanda dos moradores que realizaram várias manifestações e campanhas para que o campus fosse implantado no município”. Já o CC mencionou que “Glória é um município que concentra algumas indústrias e é importante na distribuição e comercialização de produtos da região, além de fácil acesso dos produtores” (fato que motivou a instalação do campus nessa região e mais notoriamente na cidade de Nossa Senhora da Glória e essa informação confirma o que está posto na justificativa do PICS (2014)).

Observa-se nas falas dos professores PI1 e PI2 que estes não têm conhecimento da história de luta dos camponeses para que o campus se efetivasse. Somente o PI3 e o CC têm conhecimento de o porquê da escolha da cidade de Glória para implantação do campus, dada a alta concentração da agropecuária e agroindústrias na região.

Nesse contexto, foi pensando em atender às demandas desses municípios, bem como as atividades econômicas predominantes na região que a UFS estruturou os cursos ofertados. Ao buscar atender às singularidades locais e regional, visa também contribuir para a transformação humana e social naquela região.

⁴⁰ Disponível em: <http://www.andes.org.br>. Acesso em 10 jan. 2019. de acordo com o ANDES, essa foi a greve que teve maior tempo de duração.

4.2 ESTRUTURA ADMINISTRATIVA, INFRAESTRUTURA E RECURSOS HUMANOS PARA FUNCIONAMENTO DO CURSO DE ENGENHARIA AGRÔNOMICA

Atualmente o campus conta com uma Estrutura Administrativa organizada das seguintes formas: na direção, um Diretor Geral e um Diretor Pedagógico. Na administração, um administrador e um Assistente em Administração. No Núcleo de Agroindústria, um Coordenador e dois Técnicos em Alimentos e Laticínios. O Núcleo de Engenharia Agrônômica, conta com um coordenador, três Engenheiros Agrônomos e três Técnicos em Agropecuária. O Núcleo de Medicina Veterinária, tem um Coordenador e dois Médicos Veterinários. O Núcleo de Zootecnia conta com quatro zootecnistas, um Médico Veterinário e um auxiliar de Veterinária e Zootecnia. No Núcleo de Graduação em educação em Ciências Agrárias e da Terra, conta com um coordenador, um vice-coordenador e doze professores, os demais núcleos também. O Núcleo de Tecnologia da Informação tem dois Técnicos da área.

A secretaria multidisciplinar conta com um Assistente em Administração e um Auxiliar em Administração. Na assistência estudantil, uma Assistente Social, dois Técnica em Assuntos Educacionais e um Psicólogo. Na biblioteca (BISER), uma Bibliotecária e um Auxiliar em Administração. Nos laboratórios, têm dois Técnicos de Laboratório em Biologia, um Técnico de Laboratório em Química⁴¹. Vale lembrar que todos os núcleos têm seus quadros de professores efetivos. Porém, isso não quer dizer que o quantitativo de profissionais seja suficiente para atender as necessidades do funcionamento de todos os cursos.

Objetivando analisar as condições efetivas para a realização deste curso, questionamos aos professores a respeito da infraestrutura do campus, se esta proporciona o bom funcionamento do curso (Questão 5).

Nesse quesito, dois dos professores entrevistados (o DP e CC) afirmaram que a infraestrutura existente proporciona o bom funcionamento do curso, mas um dos professores mencionou que não tem uma boa infraestrutura. Por se tratar de uma questão fechada, com respostas de (sim ou não), não foi possível obter maiores informações. É importante frisar que o DP, além de confirmar a resposta com o “sim”, também ponderou que as salas de aulas “todas são adaptadas para metodologia ativa”, fato que proporciona o bom desenvolvimento do curso.

Inferiu-se também que o campus possui biblioteca, laboratórios, auditórios e salas de aulas equipadas, mas não possui restaurante universitário.

⁴¹ Disponível em <<http://campusdosertao.ufs.br/pagina/18993-estrutura-administrativa>>. Acesso em: 15 ago. 2018. Todas as informações mencionadas acima foram retiradas dessa página.

Vale ressaltar que todas as salas de aulas funcionam em Contêineres, pois o campus ainda não dispõe de sala de aulas construídas. Acredita-se que essa opção não traz uma boa condição de trabalho para ministrar aulas dentro de contêineres, dado o calor e desconforto que este proporciona – fato que nos mostra algumas contradições nas falas dos professores, principalmente por se tratar de um campus localizado no sertão sergipano, onde o sol e o calor são muito fortes.

No quesito laboratórios, o DP ressaltou que “ainda estão sendo estruturados e montados”. Estes também funcionam nos contêineres e que, de acordo com as observações feitas no âmbito da realização da pesquisa, os equipamentos para realização de estudos e experiências ainda não são suficientes. Isso pode ser evidenciado na fala do DP.

No tocante à biblioteca, questionamos aos estudantes se o acervo atende aos interesses do curso (Questão 6). Através das informações obtidas, constatou-se que existem uma biblioteca no campus, conforme as falas supracitadas. Em relação ao acervo, observou-se que houveram divergências nas respostas dos estudantes, onde 28% ressaltaram que o acervo é insuficiente para atender ao curso, por conta da quantidade de exemplares que a biblioteca possui que não é suficiente para atender a todos, enquanto que 18% acham que o acervo é suficiente. É importante ressaltar que ambas as respostas são referentes a quantidade de exemplares.

No que concerne ao atendimento dos interesses do curso (conteúdos) 40,9% afirmaram que os conteúdos atendem a estes. 4,5% mencionaram que o acervo foi planejado para atender os quatro cursos do campus.

Ao questionar o DP no tocante ao acervo da biblioteca, este afirmou “contemplar a demanda quanto aos títulos. No entanto, novas aquisições estão sendo realizadas para aumentar tanto o número de títulos quanto o número de volumes por títulos”. Esse fato contempla a fala de alguns dos estudantes, os quais mencionaram que a quantidade de livros do acervo ainda é insuficiente para atender a demanda do curso.

Sabe-se que a biblioteca universitária exerce um importante papel de mediadora entre estudantes e processo ensino/aprendizagem. No contexto da metodologia ativa, esta é indispensável, haja visto que ela proporciona aos estudantes o aprofundamento de conteúdo, informações e pesquisas de temáticas trabalhadas no decorrer do curso. Sendo assim, 40,9% dos informantes ressaltaram que o acervo atende aos interesses do curso, porém deixa a desejar em relação a quantidade de livros que é pequena para atender a demanda do curso. Essas informações podem ser evidenciadas nas seguintes falas: “O acervo do campus é pequeno” (Q6EF); “Ainda não possui estrutura para atender a todos” (Q7EF); “Com uma ressalva que a

quantidade de livros é pouca para a quantidade de alunos” (Q11EF); “Sim, porém a quantidade de livros disponíveis é muito pouca e falta muitos livros também” (Q6EM).

No entendimento de Luck (2000, p. 2), a biblioteca é “uma instância privilegiada de criação/produção de saberes, formação de competências e de difusão da experiência cultural e científica da sociedade”. Por isso ela é considerada o principal agente da construção sociocultural de um país. Corroborando com Luck, Dias e Pires (2003, p.14) ressaltam que “as bibliotecas universitárias funcionam como órgãos de apoio informacional às atividades de ensino, pesquisa e extensão, com acervo geral ou especializado, podendo apresentar estrutura administrativa centralizada ou descentralizada”. Sendo assim, sua função é prover informações referenciais e bibliográficas específicas, necessárias ao ensino e à pesquisa no contexto da universidade. Outro fator relevante a ser ressaltado e que foi observado pela pesquisadora no momento da pesquisa de campo é em relação ao espaço da biblioteca, que ainda é bem pequeno para comportar estantes, mesas e computadores.

Desse modo, observa-se a importância da biblioteca para construção e mediação do conhecimento no processo ensino aprendizagem.

No quesito assistência estudantil, indagamos aos estudantes como acontece o transporte para a universidade, uma vez que o campus atende a estudantes de toda região do Sertão de Glória e das cidades circunvizinhas, (questão 7.a). Nessa questão, 31% dos estudantes ressaltaram que existe bolsa auxílio. 40,9% afirmaram que recebem a bolsa auxílio, mas que esta não contempla a demanda da turma tanto no sentido do valor em reais (cédula) quanto na quantidade de bolsas ofertadas. Tal informação pode ser evidenciadas nas falas dos entrevistados, quando o estudante (Q5EF) resalta que é “Insuficiente, tanto no valor, já que a oferta não cobre nem um 1/3 das despesas com transporte, quanto na quantidade de vaga. ” Já o (Q8EF) diz que “Existe o auxílio do transporte, mas o valor foi pensando nos estudantes de São Cristóvão, não atendendo à realidade dos alunos do Campus Sertão”. Destes, 13,6% não recebem bolsas e optaram por vim residir em Glória, para ficar mais próximo da universidade. 13,6% ressaltaram que usam o transporte da UFS apenas para as aulas do módulo de Ações Integradas em Ciências Agrárias (AICA). Tal módulo é oferecido anualmente durante os quatro ciclos aos cursos de Ciências Agrárias do Campus Sertão.

Segundo Esparza (et. al., 2018, p. 4), o módulo AICA “proporciona aos estudantes situações de reflexões sobre o processo ensino-aprendizagem, utilizando estratégias pedagógicas de trabalho em equipe multiprofissional, interdisciplinar e participativa, voltadas ao desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à atuação profissional em Ciências Agrárias”. 4,5% afirmaram não ter transporte fixo no campus para se locomover e se

deslocam à Universidade através do transporte intermunicipal, com grandes disparidades de horários: “não temos um transporte fixo no campus” (Q6EM). O (Q9EF) afirmou que “depende de transporte coletivo intermunicipal, com dificuldades de horários compatíveis com o horário das aulas”. O (Q12EF) ressalta a exclusão nesse processo quando fazem a “seleção dos alunos que necessitam fazendo com que os auxílios somados não passem de uma sala. O (Q2EM) “Não faço uso desse benefício, todavia o valor para os estudantes que moram longe ainda é baixo (CR\$ 50,00)”. “O campus oferta esse auxílio, porém não recebo porque abrange uma pequena parcela dos alunos” (Q8EM).

Nessa mesma questão, os demais entrevistados mencionam que “alguns recebem um auxílio transporte (PI1)”. O PI2 afirmou: “Não tenho conhecimento” e o PI3 sinalizou que “a maioria usa o transporte público, outros vem a pé ou de bicicleta. No geral, o transporte é de responsabilidade do aluno”.

O CC, destacou que “está havendo apoio da prefeitura local e das cidades vizinhas”, porém os estudantes contradizem tal afirmativa, haja visto que as prefeituras não cumprem com o compromisso dos transportes. O DP, ressaltou que “o campus tem dois ônibus no local, mas quando necessário, são solicitados ao campus de São Cristóvão. Tem uma caminhonete e dois carros”.

De acordo com os estudantes, tais veículos são utilizados com mais frequência para as aulas de campo e demais viagens pertinentes ao curso, e não para transporte diário dos mesmos.

É possível observar nas falas dos informantes que o transporte universitário ainda se constitui em um dos problemas para aqueles estudantes que não têm condições de se locomoverem para realização de seus estudos na universidade. É importante frisar que alguns recebem auxílio, mais este não é suficiente para atender a todos os estudantes, tal insuficiência da quantidade de auxílio disponibilizado impede que boa parte dos estudantes os recebam, fazendo com que tenham que arcar com os custos para que possa permanecer cursando a universidade.

Continuando no contexto da assistência estudantil, indagamos aos estudantes também em relação a alimentação, como esta ocorre (Questão 7b). Inferiu-se que ainda não existe Restaurante Universitário no Campus. Desse modo, verificou-se que 61,2% dos estudantes recebem auxílio, destes 47,6% consideram que este não é suficiente para custear as demandas do curso. 18% acham que o valor é suficiente, porém a quantidade de bolsas ofertadas não supre às demandas.

Vale destacar a fala do estudante (Q4EM), o qual menciona que “acontece a mesma situação dos auxílios transporte, pouca oportunidade de auxílio alimentação e muitos acabam

trancando o curso devido as condições financeiras”. 13,8% ressaltaram a importância de ter um restaurante universitário “Tem auxílio para o mesmo, porém seria melhor a existência do RESUN no Campus (Q7EF). Existe o auxílio alimentação, mas é de grande importância que tenha um RESUN no Campus” (Q8EF). 38,8%, declararam não receber nenhum tipo de auxílio.

Diante o exposto, verificou-se que é urgente e necessária a implantação de um restaurante universitário no Campus Sertão, e que é eminente a ampliação do número de bolsas de assistência estudantil tanto na área de transporte quanto de alimentação, para que possa assegurar a permanência dos estudantes no curso.

Nesse contexto, concordamos com Mészáros (2008, p. 11) quando afirma que “o simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar da sombra do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos”. E que o deslocamento do processo de exclusão educacional não se dá mais principalmente na questão do acesso à escola, quando não proporciona as condições de permanência.

No entanto, os dados apontaram que o processo de exclusão nesse contexto ocorre no momento em que o acesso à assistência estudantil não é suficiente para atender a todos os estudantes que necessitam da contribuição do governo para permanecerem estudando. Se o estudante não pode contar com essa contribuição, tende a desistir de seus estudos por falta de condições para permanecer, conforme relatou alguns dos entrevistados.

de acordo com o que foi mencionado anteriormente em relação ao transporte, na alimentação também existem as mesmas deficiências, tanto em relação ao valor ofertado quanto a quantidade, para que possa atender a todos os estudantes que carecem desses recursos para continuar seus estudos.

Ainda em relação a como ocorre a alimentação, indagamos também aos demais entrevistados. Nessa questão, o PI1, mencionou que “Alguns recebem auxílio alimentação”. O PI2 “Acredito que os próprios alunos custeiam” e o PI3 “Os estudantes fazem suas refeições em casa ou em restaurantes do município”.

Mais uma vez fica evidente que a maioria dos estudantes arcam com suas próprias despesas, exceto alguns poucos que recebe o auxílio do governo. Conforme afirma o DP “Fica a cargo do estudante, bolsas alimentação e auxílio moradia”. Já o CC mencionou que “não há alimentos disponíveis no campus. Os alunos com benefícios conseguem deste utilizar o recurso para a sua própria alimentação”. Tais informações confirmam as afirmações já feitas pelos estudantes, os quais ressaltaram que as bolsas não são suficientes para atender a todos.

Sabe-se que tais auxílios, conforme mencionado no Decreto nº 7234/2010⁴², tem como “finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal e a ausência deste no caso de estudantes de baixa renda pode acarretar em sua desistência”.

Desse modo, nota-se que existem algumas contradições entre o que está posto no Decreto e a realidade objetiva do curso, o qual dispõe em seu artigo 2º “democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; reduzir as taxas de retenção e evasão; e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação” (BRASIL, 2010, p. 1).

Assim, questiona-se como se faz inclusão de um estudante que não tem condições de arcar com seus estudos e nem consegue receber auxílio do governo. Esse fato reforça a urgente necessidade de ampliação do acesso as políticas públicas estudantis para que se possa proporcionar verdadeiramente a inclusão desses estudantes na universidade.

Corroborando com as informações dos estudantes no tocante ao Resun, o DP afirmou que ainda não existe no campus, porém já tem um projeto para construí-lo na fazenda, espaço doado pelo governo do estado para ampliação do campus e construção das salas de aula e demais departamento: “Existe um projeto para ser implantado na fazenda”.

Tal informação foi acrescentada em conversas informais, no momento da aplicação do questionário, onde este ressaltou que o atual campus ficará apenas para atender a parte administrativa. Vale dizer que na fazenda já estão sendo realizadas algumas atividades de campo e que futuramente todas as salas de aulas serão transferidas para lá ficando no atual campus apenas a parte administrativa do campus.

Observa-se também nesse contexto que, por se tratar de uma região carente, tal assistência é de fundamental importância para que os filhos e filhas dos trabalhadores deem continuidade aos estudos, no ensino superior, pois devido à falta dessa assistência alguns chegam até a desistir conforme foi mencionado na fala de um dos informantes.

Por se tratar de um curso que funciona em tempo integral e que desenvolve suas atividades com métodos que relacionam a teoria com a prática o tempo todo fazendo esse movimento de ação-reflexão-ação e que algumas das atividades são desenvolvidas no turno oposto, questionamos os professores, DP e CC, como ocorre acomodação dos estudantes para o descanso no período que intercalam os turnos (questão 10).

⁴² Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES.

Os entrevistados ressaltaram que “Cada ciclo se dá em um turno (Manhã ou tarde) ” (PI1). Não tenho conhecimento (PI2). “Na maioria das vezes os alunos vêm para universidade apenas nos horários de aulas” (PI3).

O CC mencionou que “Como a cidade é pequena parte dos alunos saem e voltam após o almoço. Outra parte costuma ficar no campus na biblioteca ou na cantina”. O DP salientou que “muitos voltam para suas residências outros ficam na biblioteca ou sala de aula estudando ou debatendo os assuntos das atividades”. Nesse quesito, nota-se algumas contradições entre o que está posto na resolução e a prática. A resolução ressalta que o curso é em tempo integral, porém na prática este se materializa em apenas um dos turnos.

Através das informações obtidas constatou-se que não existe espaços para a acomodação dos estudantes nos intervalos das aulas, mesmo sendo cada ciclo em um turno sempre haverá aqueles estudantes que necessitam desenvolver atividades em outros turnos e que carecem desse espaço de acomodação.

No quesito condições de trabalho a partir da infraestrutura, questionamos aos professores, DP e CC, se a quantidade de professores é suficiente para atender a demanda do curso e se as vagas que foram ofertadas nos concursos foram preenchidas (Questão 2).

No quesito quantidade e suficiência, o PI1 mencionou que “atualmente sim, mas há um ano atrás os professores eram poucos”. O PI2, afirmou que o quantitativo de professores “É suficiente, mas acredito que quando todas as vagas forem preenchidas, os professores serão mais direcionados para suas áreas e especialidades”. Já o PI3 mencionou que “atualmente estamos em regime de contratação e o quadro está quase completo, mas ainda não o suficiente para o curso”.

Em relação as vagas ofertadas, o PI1 afirmou que “Não! Falta ainda um professor a ser contratado”. É possível evidenciar também que os professores estão lecionando disciplinas que não estão no contexto de suas especialidades dada a carência destes para suprir a demanda do curso.

Nessa mesma direção, o DP afirmou que “os cursos estão em implantação e sendo realizados concursos e contratações de forma a atender a demanda, quando da total implantação do campus, aproximadamente de 14 professores. O CC mencionou que “ no curso temos dez professores todos com doutorado, todos concursados. Contudo a demanda final será de doze professores até a primeira formação”. Através dessas informações, nota-se que o campus ainda está fazendo concursos públicos para contratação de professores para o curso, porém está funcionando com o quantitativo já existente.

Os professores assinalaram que até o ano passado a escassez no quadro de professores era grande, mas que devido as contratações por meio de concursos públicos, tal quadro vem melhorando, mas que ainda não é suficiente para atender a demanda do curso. Observa-se que ainda não foi preenchido o número de vagas disponíveis, mas que ainda continua o processo de contratação.

Nesse contexto, é importante mencionar que ao construir o campus com o objetivo de atender a juventude da região do Sertão sergipano, teve como consequência imediata a abertura de empregos por meio de concursos públicos para professores, bibliotecários, servidores técnicos administrativos, dentre outros, conforme explicita o projeto de criação.

Os cursos ofertados são: O de Agroindústria, com o objetivo de “formar profissionais com conhecimentos sólidos em tecnologia, planejamento e gestão agroindustrial, para atuarem e/o empreenderem no campo tecnológico, administrativo, científico e de inspeção e fiscalização dos alimentos⁴³”. O de Medicina Veterinária se propõe a “dotar o profissional dos conhecimentos para desenvolver ações e resultados voltados à área de Ciências Agrárias no que se refere à Produção Animal, Produção de Alimentos, Saúde Animal e Proteção Ambiental”⁴⁴.

No tocante ao curso de Zootecnia, este objetiva “formar profissionais com habilitação e capacitação técnica na área de produção animal para atender às demandas da sociedade quanto à excelência na qualidade e segurança dos produtos de origem animal, promovendo o bem-estar, a qualidade de vida e a saúde pública⁴⁵”.

O de Engenharia Agrônoma tem por objetivo “graduar Agrônomos para atender às necessidades dos agricultores em termos de agropecuária e agroindústria, assim como desenvolver pesquisas nas áreas de biotecnologia, irrigação e drenagem, fitotecnia e também desenvolver programas de extensão que auxiliem na solução de problemas do meio rural da região”⁴⁶.

⁴³ Resolução nº 42/2014/CONEPE. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Agroindústria do Campus do Sertão em Nossa Senhora da Glória. Disponível em: <https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colegiados/resolucoes.jsf>. Acesso em: 01 out. 2018.

⁴⁴ Resolução nº 44/2014/CONEPE. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Medicina Veterinária Bacharelado do Campus do Sertão em Nossa Senhora da Glória. Disponível em: <https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colegiados/resolucoes.jsf>. Acesso em: 01 out. 2018.

⁴⁵ Resolução nº 45/2014/CONEPE. Aprova Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Zootecnia habilitação Bacharelado, do Campus do Sertão em Nossa Senhora da Glória e dá outras providências. Disponível em: <https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colegiados/resolucoes.jsf>. Acesso em: 01 out. 2018.

⁴⁶ Resolução nº 43/2014/CONEPE. Aprova Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia Agrônoma - habilitação Bacharelado do Campus do Sertão em Nossa Senhora da Glória e dá outras providências. Disponível em: <https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colegiados/resolucoes.jsf>. Acesso em: 01 out. 2018.

Através dos objetivos dos cursos, evidencia-se a diversidade de perfis profissionais que o Campus se propõe formar no âmbito dos quatro cursos de graduação ofertados, todos na área de bacharelado. Tais cursos visam preparar profissionais com visão crítica que possam influenciar no processo da transformação social e local, já que são voltados para as questões alimentícias, de gestão e planejamento agroindustrial (Agroindústria), para produção animal, saúde animal e proteção ambiental, visando promover o bem estar a qualidade de vida e saúde pública (Veterinária e Zootecnia), assim como o de Engenharia Agrônômica, para agropecuária, com o intuito de auxiliar na resolução dos problemas do meio rural da região.

Segundo documentos do Ministério da Educação, as pessoas que “vivem no campo podem e têm condições de pensar uma educação que traga como referência as suas especificidades, para incluí-los na sociedade como sujeitos de transformação” (BRASÍLIA, 2004, p. 38).

No entanto, os sujeitos do campo não aceitam as políticas públicas educacionais pensadas de forma generalizadas, as quais contradizem e desconstrói todo processo de educação já conquistado. Por isso lutam por políticas permanentes, em detrimento das compensatórias que sejam diferenciadas e que lhes possibilitem condições de acesso e permanência.

A educação que estes sujeitos conquistaram através de muitas lutas é uma educação do campo que, conforme afirma Fernandes e Molina (2004, p. 32), “pensa o campo e sua gente, seu modo de vida, de organização do trabalho e do espaço geográfico, de sua organização política e de suas identidades culturais, suas festas e seus conflitos” e que estes tenham o direito de continuar seus estudos com as devidas condições que lhes são de direito.

4.3 CURRÍCULO – ASPECTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS E A QUESTÃO DOS OBJETIVOS/AVALIAÇÃO- CONTEÚDO/ METODO

Foi com o intuito de explicarmos o processo de formação do Engenheiro Agrônomo do campus sertão que procuramos analisar, a partir do conteúdo presente nos documentos oficiais (Resoluções, decretos, Projeto Pedagógico do Curso, Projeto de Implantação do Campus, Proposta de Currículo, Pareceres, Projeto Pedagógico do Curso) e de entrevistas com os sujeitos que fazem parte desse processo, de que forma essa formação vem sendo construída no curso em estudo.

Para tanto analisou-se os objetivos, o conteúdo, a metodologia e avaliação do referido curso, na perspectiva de identificarmos elementos, proposições e estratégias que atendam às

demandas propostas pelos camponeses no contexto da expansão da educação superior no campo. Desse modo, tivemos como elemento norteador os princípios filosóficos e pedagógicos da educação do campo, os quais estão organizados das seguintes formas: I) a educação para a transformação social; II) educação para o trabalho e cooperação; III) educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; IV) educação com/para valores humanistas; V) valorização dos diferentes saberes no processos educativos; VI) a diversidade de espaços e tempos educativos; educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável VII) vivência de processos democráticos e participativos (BRASÍLIA, 2010, p. 18-19)

Nesse contexto, tomou-se como referência a proposição das categorias dos pares dialéticos objetivo/avaliação e conteúdo/método que, de acordo com Luiz Carlos de Freitas (1995, p. 143), a fixação de categorias por pares dialéticos nos ajuda a compreender “algumas relações dialéticas que desejamos estudar, a saber: as possíveis contradições entre o curso estudado e a realidade proposta para Educação pelos camponeses e trabalhadores de forma geral”.

Inicialmente, analisamos o primeiro par dialético que é considerado norteador de qualquer curso: objetivo/avaliação. Para Freitas (1995) essa categoria é considerada central para se entender a organização do trabalho pedagógico, visto que objetivos e avaliação estão em constante interação, sendo os objetivos constituintes do momento final da assimilação, enquanto que a avaliação é o momento real, concreto e com seus resultados permitem que os alunos se confrontem com o momento final idealizado antes pelos objetivos, se estes foram realmente alcançados.

Portanto, a metodologia utilizada em todos os cursos do Campus do Sertão é estruturada a partir da Aprendizagem Baseada em Problema (ABP). Esse método foi utilizado no Brasil nos anos 1970, baseado no PBL (do inglês Problem Based Learning) em detrimento da metodologia de modelo tradicional. A UFS oferece essa metodologia atualmente no Campus da Saúde (município de Lagarto) e diferencia-se dos demais cursos ofertados nas demais graduações dos demais campi da referida instituição.

A justificativa para a implementação dessa metodologia é explicada uma vez que “os modelos tradicionais, aliados à falta de integração das escolas com a comunidade tem levado, apesar de importantes avanços tecnológicos, a formação de profissionais distanciados da realidade em qual se inserem e do que espera a própria comunidade” (PICS, 2014, p.6).

Desse modo, o campus tem como objetivo na sua implantação

[...] possibilitar o acesso a uma instituição pública de ensino superior dos jovens desta região, como também, de outros oriundos de municípios e estados limítrofes proporcionando formação profissional por uma instituição reconhecida e consolidada em que o ensino, a pesquisa e a extensão, contribuirão para o desenvolvimento socioeconômico e cultural da região⁴⁷.

O curso de Engenharia Agrônômica tem como objetivos:

- a) Formar profissionais que possuam conhecimentos, habilidades e atitudes que lhe possibilitem diagnosticar, analisar, compreender os processos agrários e ambientais, contribuir para a solução de problemas agrícolas e atuar no planejamento e gerenciamento tanto ao nível da unidade de produção como fora dela, partindo, para isso, de uma visão crítica, transformadora e integrada da estrutura e funcionalidade das realidades socioeconômicas e político-culturais do meio rural brasileiro;
- b) Capacitar profissionais aptos a desenvolver conhecimentos científicos para o estabelecimento de tecnologias eficientes, socialmente justas e ecologicamente equilibradas objetivando o desenvolvimento de processos produtivos que respeitem o equilíbrio dos ecossistemas naturais do país, particularmente da região do alto Sertão do São Francisco e todo o Sertão Sergipano;
- a) Graduar agrônomos que saibam contribuir na transformação dos sistemas de produção, embasados no conhecimento dos ecossistemas, do entendimento da formação histórica e das características atuais, no que se refere à posse e uso da terra, às relações de trabalho e a base técnico-científica (PPC, 2015, p. 2).

Através desses objetivos, nota-se que o curso pretende formar profissionais que possam atuar em diversas áreas em seu campo de formação (as Ciências Agrárias), bem como dotá-los de habilidades e competências que lhes possibilitem lidar com os diversos contextos em seu campo de atuação.

Através dos dados analisados, fica evidente que, para se materializar a formação posta nos objetivos, é preciso muito esforço tanto por parte dos estudantes quanto da universidade, visto que esta terá o grande compromisso para proporcionar a estes os aparatos necessários para tal formação. Só assim será possível atender ao perfil do profissional mencionado, uma vez que muitas regiões rurais brasileiras vêm sendo o palco de profundas transformações e que continuam sendo alvo de grandes investimentos do agronegócio na atualidade. Essa transformação também se faz presente no contexto dos informantes dessa pesquisa.

Ainda com o intuito de observar até que ponto os objetivos do curso estão sendo atendidos (questão 1) indagamos aos estudantes o porquê da escolha do curso de Engenharia Agrônômica. Nessa categoria, as respostas foram bem diversificadas. 13,8% afirmaram que a escolha ocorreu devido ao contato com o campo. 9% mencionou que foi por afinidade e por se sentir atraído pela profissão, além de se identificarem com o curso. 13,8% ressaltaram que foi devido à grande abrangência profissional, bem como pela área de atuação no mercado de

⁴⁷ Parecer nº 10/2014/DEAP/PROGRAD/UFS.

trabalho. 9% por ter influência de familiares e serem filhos de trabalhadores camponeses. 4,5% por serem filhos de assentados da Reforma Agrária. 13,8% por ter oportunidade de adquirir conhecimentos voltados para o semiárido e locais com pouco chuva, e também poder contribuir com o desenvolvimento da local e regional.

Tendo em visto que 81,8% desses estudantes são filhos de trabalhadores rurais residentes em pequenas propriedades onde o cultivo da agricultura familiar se desenvolve frequentemente tanto para o sustento da família quanto para venda do excedente nas feiras livres, pode-se entender os informantes da pesquisa buscam uma formação acadêmica nessa área porque tal prática faz parte da cultura onde eles estão inseridos. Desse modo, a apropriação de técnicas que contribuem para o manejo da terra é uma forma de fazer com que os conhecimentos científicos adquiridos na universidade possam trazer retorno ao meio e ao modo de vida próprio e de seus familiares.

Para isso, vale ressaltar que entende-se aqui como agricultura família, o que Neves (2012, p. 33) chama de “formas de organização da produção em que a família é ao mesmo tempo proprietária dos meios de produção e executora das atividades produtivas”. É mister ressaltar que tal prática vai de encontro com o agronegócio, que vem crescendo cada dia mais no país. Pois o agricultor familiar busca cultivar os alimentos de forma orgânica, não fazendo uso dos agrotóxicos.

São nessas ações que se pode contemplar a possibilidade de combate ao uso excessivo dos agrotóxicos nos alimentos que colocamos em nossas mesas, bem como a preservação do meio ambiente e a garantia da sustentabilidade.

Seguindo nessa mesma direção, indagamos também acerca das expectativas dos estudantes em relação ao curso (Questão 2).

Nessa questão, 37% dos entrevistados afirmaram que desejavam ser bons profissionais da área, adquirindo conhecimentos; 9% afirmaram que além de serem bons profissionais, esperavam adquirir valores humanos praticáveis que sejam capazes de contribuir com as transformações, social, ambiental e econômica no âmbito geral e local, visando a melhoria da qualidade de vida no campo. 13,7% veem o curso como oportunidade de adquirir um emprego.

Investigamos a opinião dos professores acerca das maiores expectativas dos estudantes ao ingressarem no curso (questão 15).

O PI1 cita que uma das maiores expectativas destes é “aprender de forma ativa diversos assuntos relativos a agronomia e se formar para mudar a vida própria e de seus familiares”. O PI2 afirmou que como “grande parte dos alunos são filhos de agricultores, acredito que expectativas são unir o prático ao teórico e dar assistência ao desenvolvimento regional”. E o

PI3, relatou que “a maioria busca a formação para atuar no ensino, pesquisa e extensão e alguns buscam atuar para mudar as condições de vida da família”.

É possível observar nas falas dos professores que alguns dos estudantes desejam adquirir conhecimentos voltados para a área da agronomia, para que possa contribuir com a transformação da realidade das famílias e das comunidades em que vivem, bem como da região à qual estão inseridos – fatos que atendem aos objetivos do curso.

Questionamos também os professores sobre até que ponto as expectativas dos estudantes têm sido atendidas. De acordo com o PI1 “eles aprendem ativamente, entretanto, ainda não formamos nenhuma turma, portanto, ainda não sabemos o perfil do egresso e se conseguimos o objetivo de mudança de vida”. O PI2 relatou que ainda não é possível perceber se tais expectativas foram atendidas “não tenho conhecimento. Acredito que após a formação das primeiras turmas será possível visualizar as expectativas atendidas”. O PI3, afirmou que os professores têm “trabalhado para oferecer experiências nas áreas de pesquisa e extensão. E buscamos ofertar atividades que proporcione aos estudantes a oportunidade de identificar e propor soluções para os problemas”.

Nota-se nas falas dos professores que os estudantes têm como perspectiva aprender ativamente, utilizando seus próprios conhecimentos para buscar atingir seus próprios objetivos que é a transformação da realidade em que vivem.

É importante observar que os professores também têm suas expectativas em relação a aprendizagem dos estudantes: saber se realmente o curso as atingiu o objetivo desejado, haja vista não ter formado nenhuma turma ainda, pois o campus só tem três anos de funcionamento e o curso tem duração de cinco anos. Por essa razão, torna-se impossível mensurar no momento mensurar até que ponto o curso corresponde às expectativas dos alunos, pois tal resultado só será possível de ser mencionado após a conclusão de algumas turmas, às quais irão participar do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), que avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos estudados durante todo processo.

Uma formação que proporcione tais conhecimentos estará alicerçada nos princípios da educação do campo que, segundo Caldart (2002, p. 19) visa “exatamente educar este povo, estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino”, que reconheça o campo como um lugar onde não apenas se reproduz, mas também se produz pedagogia” que desenha traços do que pode se constituir como projeto de educação ou de formação dos sujeitos do campo. Ainda de acordo com essa mesma autora, “não há como verdadeiramente educar sujeitos do campo sem

transformar as circunstâncias sociais desumanizantes, e sem prepará-los para ser sujeitos destas transformações” (idem, p. 22) conforme mencionado nas informações adquiridas.

Complementando nosso par dialético objetivo/avaliação, analisarmos também o processo de avaliação do curso em estudo.

No que se refere a avaliação, o PPC do curso, assinala que,

O sistema de avaliação do curso deverá ocorrer de forma horizontal e vertical, objetivando aprimoramento contínuo do Projeto Pedagógico de Curso. [...] serão realizadas avaliações docentes/docentes, em relação aos objetivos e aos conteúdos ministrados, numa periodicidade que permita o melhor aproveitamento do processo de aprendizagem.

Serão realizadas auto-avaliações discentes quanto ao seu percurso dentro da graduação. Será realizada avaliação dos discentes pelos docentes do curso ou comissão de avaliação criada para este fim, procurando analisar o desempenho teórico-prático do estudante, com objetivo de melhorias no Projeto Pedagógico do Curso. Será realizada avaliação pelo estudante do desempenho docente em relação ao método e ao conteúdo ministrado, com objetivo de direcionamento e melhorias em técnicas de ensino e do Projeto Pedagógico do Curso.

O desempenho do aluno e suas frequências em uma subunidade não compensarão desempenho em outra subunidade, dentro de um mesmo bloco ou fora dele, na qual seus conceitos e frequências tenham sido insuficientes. As avaliações deverão enfatizar o processo de aprendizagem, as habilidades e competências e/ou conhecimento adquirido em cada componente curricular ou outros momentos de aprendizagem.

O Professor Orientador, o Colegiado de Curso de Engenharia Agrônômica ou Comissão criada para fins de avaliação, são responsáveis pelo acompanhamento do estudante, identificação de dificuldades e planejamento de processo de recuperação de aprendizagem. As recuperações de aprendizagem deverão ser realizadas ao final do Bloco a que pertençam, ou a critério do Colegiado de Curso de Engenharia Agrônômica. A presença nas atividades propostas nas subunidades curriculares de cada bloco é obrigatória. Ausência em uma dessas atividades deverá ser justificada, e será levada em consideração pelo coordenador da atividade que estabelecerá estratégias de aprendizagem para o aluno, quando cabível (PPC, 2015. p. 4).

No contexto da avaliação, observa-se que esta é realizada de forma diferenciada da tradicional, a qual, na maioria das vezes, se restringe a uma prova escrita com o intuito de medir os conhecimentos dos estudantes, e que pode terminar excluindo-os do processo, reprovando-os por não atingirem as competências avaliadas (SAVIANI, 2008).

De acordo com o PPC (2014), nesse curso o processo de avaliação é realizado não apenas com os estudantes, mas também com os professores que ministram os conteúdos propostos, numa perspectiva de melhorar e aperfeiçoar o processo ensino aprendizagem. Tal avaliação acontecerá de forma vertical e horizontal, para que possa aperfeiçoar o projeto pedagógico do curso e ter uma visão do todo.

Nesse processo de busca pelo aprimoramento, são avaliados professores e alunos, de forma que se possa perceber até que ponto os conteúdos ministrados tiveram aproveitamento durante o processo ensino-aprendizagem, para que possa contemplar os objetivos propostos.

Desse modo, a avaliação é realizada visando identificar os processos formativos do estudante, através de uma ficha com critérios avaliativos, onde são pontuados pelos próprios estudantes e entregues aos professores/tutores no final de cada módulo. Em seguida, o professor (a) irá somar a pontuação atribuída pelo estudante em cada item e dá uma média final, conforme observou-se nas aulas.

Os critérios avaliativos são pontualidade, capacidade cooperação (individual), conduta respeitosa, demonstrar habilidade em desenvolver as atividades propostas, capacidade para finalizar as atividades em sala de aula. O tutor também estabelece notas para cada critério e a nota final será contabilizada de acordo com a pontuação atribuída pelo tutor⁴⁸. Para complementação dessa nota, o estudante também faz uma avaliação escrita como forma de sondagem dos conteúdos estudados, conforme foi observado nas aulas.

Tal processo de avaliação proporciona ao estudante maiores oportunidades de adquirir a nota para aprovação no módulo estudado.

Nessa linha de raciocínio, concordamos com Luckesi (2011) quando afirma que,

Os atos avaliativos na escola, de um lado, permitem ao educador saber como está se dando a aprendizagem do educando individualmente, seus sucessos, suas dificuldades, ao mesmo tempo, indicam o que fazer para auxiliá-lo a ultrapassar os impasses emergente. O ato de avaliar, como temos visto, subsidia o gestor (no caso, o educador) nas suas decisões e encaminhamentos na busca do sucesso dos resultados estabelecidos como metas no planejamento da atividade que administra (no caso o ensino). (LUCKESI, 2011, p. 261).

É no contexto do auxílio na prática pedagógica do educador que a avaliação visa contribuir para as reflexões do educador, bem como para o direcionamento de novos rumos para suas atividades pedagógicas. No caso do curso de Engenharia Agrônômica, observamos que os tutores procuram realiza as atividades avaliativas envolvendo cada vez mais os estudantes nesse processo, inclusive quando solicita que estes façam a autoavaliação do módulo estudado, e também no final de cada ciclo.

Ao aglutinar diversos elementos avaliativos, o tutor proporciona ao estudante mais de uma oportunidade para buscar a aprovação no módulo estudado – fato que diferencia do chamado modelo tradicional.

Corroborando com as ideias postas no PPC, Luckesi (2017) ressalta que praticar a avaliação da aprendizagem no ensino superior é um ato que, epistemológica e metodologicamente, equivale a qualquer outro ato de avaliar, ou seja, ela é um modo de “investigar a qualidade da realidade; e, no caso dos projetos de ação, se necessário, proceder a

⁴⁸ As fichas avaliativas estão no anexo 2.

uma intervenção para correção da qualidade dos resultados”. Isso implica em compreender o que é propriamente “investigar a qualidade da realidade”, ao lado do “estabelecimento dos recursos metodológicos” necessários para que isso ocorra (LUCKESI, 2017, p. 8).

Com o intuito de compreendermos a dinâmica de funcionamento e a relação entre objetivos e avaliação, alçamos informações as desistências e reprovações (questão 3).

Nesse contexto, dois dos professores entrevistados ressaltaram não terem conhecimento dessa realidade: “Ainda não tenho conhecimento, mas acredito que sejam poucas devido a aceitação da metodologia” (PI1; PI2). Já o PI3 mencionou que “ainda há muito evasão principalmente nos primeiros anos de curso”. Segundo conversas informais da pesquisadora com os professores, tais evasões ocorrem principalmente pelo fato dos estudantes terem dificuldades de se adaptarem a metodologia ativa, a qual coloca-os como centro das atividades.

Ainda nesse quesito, o DP ressaltou que o índice de desistência varia numa média de 30% a 35% durante o curso.

No que concerne a reprovação (questão 4.), o PI2 mencionou que “Segundo conversa com os outros professores, há bastante reprovações”. O PI3, salientou que “Dependendo do módulo, as reprovações são maiores nos módulos de exatas”. É possível analisar que há um índice alto de reprovações. Conforme mencionado nas falas dos informantes, estas ocorrem ainda mais nos módulos concernentes às ciências exatas.

Podemos confirmar tais informações através da fala do DP, o qual destacou que existe uma reprovação que gira em torno de “aproximadamente 30 a 35% dos alunos”. Nota-se que é um percentual alto, dado o tempo de funcionamento do curso, que é de aproximadamente três anos. No entanto, esses dados demonstram que tais índices de reprovações e desistências em um percentual significativo interferem no alcance dos objetivos do curso.

Ainda no contexto da avaliação, questionamos também a respeito da autoavaliação que o estudante faz em relação a seu percurso dentro do curso (Questão 12).

Nesse contexto, o PI1 mencionou que “no início do módulo é apresentado aos alunos a tabela de pontuação com os critérios a serem usados tanto pelos alunos quanto pelos professores”. Nessa tabela o estudante vai pontuando sua participação seguindo os critérios avaliativos (pontualidade, capacidade de cooperação individual, conduta respeitosa, demonstra habilidade em desenvolver as atividades propostas, capacidade para finalizar as atividades em sala de aula) atribuindo pontuação de 1 a 9, no final soma-se todas as notas e atribui-se uma média para o estudante. O PI2 acrescentou ainda que tal avaliação “é feita semanal e os alunos usam uma planilha com critérios de comportamento e desempenho nas atividades”. Através

dessa avaliação os professores buscam traçar caminhos para melhoria da qualidade do processo ensino aprendizagem.

Sendo assim, pode-se evidenciar através desse par dialético que os objetivos do curso contemplam alguns dos princípios da educação do campo. O princípio, I quando trata da formação do agrônomo atrelada a um projeto de emancipação humana, visto que esse princípio “entende a escola como um espaço de discussão e formação humana do sujeito, nesse caso especificamente do campo; O IV, ao pensar a universidade como espaço de idealização do direito de estudar de forma articulada com a realidade vivida; o e; o VII, quando trata da universidade como um local de “vivência de processos democráticos e participativos” (BRASÍLIA, 2004, p.36).

Na perspectiva de aproximação entre teoria e prática (no caso desse curso em que já há uma real vivência dos alunos com a realidade na qual irão atuar) se constitui em um elemento importante para a diminuição da distância entre o conhecimento acadêmico e a realidade vivida na escola. Desse modo, vê-se no curso a possibilidade de formação de profissionais que possam atender às demandas do campo, respeitando suas especificidades, com uma visão ecologicamente sustentável e transformadora.

Sendo assim, observa-se nessa proposta formadora do Engenheiro Agrônomo, que ao final do curso este seja capaz de fazer pesquisas com os camponeses com os quais trabalharão, construindo junto com os mesmos, intervenções transformadoras da realidade, através de diálogos e escuta sensível dos agricultores que, juntos com eles, sejam capazes de, a partir de suas práticas, ressignificarem a própria concepção teórica que os orientou, transformando-se de fato em sujeitos da práxis.

Para Vazquez (1968, p. 108), a práxis contém as dimensões do conhecer (atividade teórica) e do transformar (atividade prática), ou seja, teoria e prática são indissociáveis: [...] fora dela fica a atividade teórica que não se materializa “[...] por outro lado não há práxis como atividade puramente material, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica”. Esses elementos são evidenciados na proposta formativa do curso em estudo, o qual busca unir teoria e prática numa perspectiva transformadora da realidade regional e local.

Prosseguindo com a análise dos pares dialéticos, analisamos o conteúdo/método. Esse par dialético se constitui em categorias que estão relacionadas diretamente entre si, uma vez que não existe uma forma que não esteja repleta de conteúdo, do mesmo modo que não existe um conteúdo que não se expresse a partir de formas, ou seja, do método Freitas (1995).

No tocante ao conteúdo, nota-se que este está estruturado em três blocos, os quais são

divididos em ciclos que correspondem ao período de um ano. No primeiro, denominado Bloco Comum, o qual os estudantes de todos os cursos do campus fazem disciplinas juntos, esse ciclo é composto pelas seguintes disciplinas: “Introdução às ciências agrárias e da terra, Ciências da vida, Fundamentos de Biologia vegetal, Fundamentos de Biologia animal, Alimentos, Habilidades e atitudes em Ciências Agrárias Ações Integradas em Ciências Agrárias I”

Depois do bloco comum, os demais são denominados de Blocos de Engenharia Agrônômica, e dá sequência aos ciclos, II, III, IV e V.

O ciclo II é composto pelas seguintes disciplinas: “Ciências do Solo, Evolução Vegetal, Defesa Vegetal I, Ecossistemas I, Habilidades e Atitudes em Agronomia I, Ações Integradas em Ciências Agrárias II”.

Já o ciclo III é composto pelas disciplinas: “Água na Agricultura, Práticas Culturais Complementares, Conservação do Solo, Gestão e Extensão, Sistemas Agrícolas I”.

O Ciclo IV compõe-se das disciplinas: “Sistemas Agrícolas II, Defesa Vegetal II, Agricultura Familiar, Agricultura Sustentável, Habilidades e atitudes em Agronomia III”.

O Ciclo V, é composto pelo: “Estágio Supervisionado em Agronomia I, Estágio Supervisionado em Agronomia II, Trabalho de Conclusão de Curso I, Trabalho de Conclusão de Curso II”.

Por fim as Atividades Complementares em Engenharia Agrônômica e as monitorias I, II, III, e IV (PCC, 2014, p. 9-10).

Em se tratando do currículo complementar, este traz uma diversidade de disciplinas relacionadas as questões inerentes ao campo.

Agricultura familiar e desenvolvimento sustentável, Agricultura I: mandioca, algodão, café e fumo, Agricultura II: Oleaginosas, Agricultura III: plantas medicinais e aromáticas, Agrometeorologia, Apicultura, Aquicultura, Associativismo rural e cooperação agrícola, Avicultura, Beneficiamento e análise de sementes, Biologia do solo, Biotecnologia Aplicada ao Melhoramento Animal, Bovinocultura de corte, Bovinocultura de leite, Caprinocultura, Comercialização e política agropecuária, Controle de erosão e sedimentos, Deontologia, Desenvolvimento territorial, Ecoturismo, Etologia Zootécnica, Física do solo, Forragicultura Geral, Fundamentos de Sociologia Rural, Fungos comestíveis, Geoprocessamento e georreferenciamento, Gestão ambiental, Gestão de recursos hídricos, Hidrologia, Legislação e ética profissional, Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, Melhoramento animal, Melhoramento vegetal, Métodos em fitopatologia, Microbiologia agrícola, Nutrição Animal, Olericultura I: hortaliças tuberosas, Olericultura II: hortaliças fruto, folhosas e inflorescências, Ovinocultura, Paisagismo e jardinagem, Perícias agrônômicas, Plantas ornamentais, Poluição do solo e manejo de resíduos, Produção Alternativa de Animais Domésticos, Sericicultura, Sistemas de irrigação, Tecnologia de Pescados, Tecnologia dos Subprodutos, Tópicos especiais em Biotecnologia, Tópicos Especiais em Ciências Florestais, Tópicos especiais em Produção Animal, Tópicos Especiais em Economia e Administração Rural, Tópicos Especiais em Engenharia Agrícola, Tópicos Especiais em Engenharia de Pesca, Tópicos Especiais em Extensão e Sociologia Rural, Tópicos Especiais em Fisiologia Vegetal, Tópicos Especiais em Meio Ambiente, Tópicos Especiais em Microbiologia e Fitossanidade, Tópicos Especiais em Solos, Tópicos especiais em Tecnologia de Alimentos, Tópicos

especiais em Fruticultura, Tópicos Especiais em Zootecnia. (PPC, 2015, p.15)

No tocante as disciplinas, também analisamos um quantitativo de três ementas, a partir dos blocos selecionados, a saber: Bloco Comum, ciclo I contexto de sete. No contexto do Bloco da Engenharia Agrônômica, ciclo IV, do quantitativo de seis. A escolha dos ciclos I e IV se deu com o objetivo de averiguarmos o primeiro e o penúltimo ciclos, dado que o último é o V e que é voltado apenas para as questões de estágios e TCC. Nas optativas, também investigamos três, do total de sessenta e duas. O critério de seleção foi a partir das ementas que se aproximam mais das questões referentes ao campo.

No bloco das obrigatórias comuns examinamos: Introdução às Ciências Agrárias e da Terra; Habilidades e Atitudes em Ciências Agrárias e Ações Integradas em Ciências Agrárias I.

Correntes sócio-filosóficas e sua influência nas ciências agrárias; campo de atuação e papel do profissional, frente aos problemas políticos e sociais, com participação ativa e visão ampliada a todos os níveis de saberes; saúde e doença; determinantes sociais da agricultura familiar; qualidade de vida; ética e bioética; a importância da educação permanente e promotora das inter-relações entre as múltiplas profissões e suas implicações de acordo com as demandas da sociedade; atributos administrativos que fortaleçam a resolatividade dos problemas gerados pela prática. Relações étnico-raciais, relações entre ciências agrárias e a história e cultura Afro-Brasileira e Africana. Introdução ao estudo da metodologia científica. A pesquisa e suas classificações. As etapas da pesquisa. Revisão de literatura – Pesquisa Bibliográfica. Leitura, fichamento, resumo, citações e referência. Projeto de Pesquisa. Estrutura das apresentações de trabalhos acadêmicos. Aspectos exteriores da apresentação dos trabalhos acadêmicos. Publicação e divulgação dos resultados de pesquisa. Apresentação oral de um projeto de pesquisa e um trabalho científico. (PPC, 2015, p. 14. Grifo nosso).

Competências e habilidades técnicas e sócio-afetivas, e estimular o aprimoramento de atitudes alinhadas aos princípios éticos e direitos humanos. A habilidade de comunicar recebe ênfase, tanto para **orientar os produtores**, como para estimular e aperfeiçoar a integração multiprofissional. Serão abordados os temas: matemática, química, física básica, introdução à estatística, microcomputadores, desenho técnico, físico-química, química geral e analítica e química orgânica.

Legislação básica; Organização da atenção básica; **Programa de Agricultura Familiar**: normas, princípios e diretrizes, atribuições, gerenciamento de agroindústrias, parâmetros de programação e avaliação; Territorialização; Sistema de Informação da Atenção Básica – SIAB; Ações de extensão agropecuária, sociologia, antropologia. Fundamentos de epidemiologia: conceito, indicadores de morbimortalidade, cadeia epidemiológica, história natural da doença e níveis de prevenção. (PPC, 2015, p. 14-15. Grifo nosso).

No bloco da Engenharia agrônômica, investigamos no ciclo IV, as seguintes ementas:

Sistemas Agrícolas II, agricultura familiar e agricultura sustentável.

Preparo do solo, semeadura e aplicação de insumos agrícolas. Custo operacional. Manutenção, seleção e rendimento operacional. Importância nutricional, social e econômica das hortaliças. Características da exploração olerácea. Classificação das hortaliças. Fatores climáticos de influência no cultivo de hortaliças. Solo, Nutrição e Adubação. Propagação. Controle fitossanitário. Irrigação na olericultura. Cultivo em ambiente protegido. Cultivo orgânico. Pós-colheita de hortaliças. As frutíferas: abacaxi, banana, mamão e maracujá. Importância socioeconômica. Origem e difusão. Classificação e descrição botânica. Variedades. Exigências nutricionais e adubação. Propagação. Preparo do solo e plantio. Tratos culturais. Colheita. A citricultura e cocoicultura. Importância socioeconômica. Origem e difusão. Classificação e descrição botânica. Variedades. Exigências nutricionais e adubação. Propagação. Preparo do solo e plantio. Controle fitossanitário. Consorciação, tratos culturais e colheita.

A agricultura familiar e o desenvolvimento sustentável: Concepção de Agricultura Familiar/Camponesa; Histórico da Campesinato; Debates e enfoques sobre Agricultura Familiar/Camponês; Políticas Públicas e Agricultura Familiar/Camponesa: situação e perspectivas; Agricultura Familiar/Camponesa e Agronegócio; Desenvolvimento sustentável: concepção e debate atual. Abordagem territorial do desenvolvimento. Território enquanto espaço democrático para construção e desenvolvimento sustentável. Estratégias dos atores envolvidos. Eixos centrais do desenvolvimento territorial. Construção de novas institucionalidades. Dimensões do desenvolvimento territorial. Estratégias do desenvolvimento territorial. Associativismo rural e Cooperação agrícola: Teoria de Organização no Campo. Cooperação Agrícola. Associativismo Rural no Brasil. Organização Associativa dos Produtores.

Princípios da ecologia agrícola. As Escolas da Agricultura Ecológica/Agricultura Alternativa. Dinâmica da energia e da matéria no ecossistema; Sistemas naturais e antrópicos. Processos ecológicos. Importância da biodiversidade. Controle biológico. Fundamentos da produção agroecológica de alimentos. Estratégias agroecológicas de produção agrícola. A agricultura atual predominante e a (in)sustentabilidade. O resgate do paradigma ecológico na agricultura. Conceituação, histórico e princípios da agricultura orgânica. Agricultura orgânica no Brasil e no mundo. Construção de agroecossistemas e a agricultura orgânica. Serviços ambientais na agricultura orgânica e oportunidades para geração de renda. Indicadores qualitativos no processo de produção e nos produtos orgânicos. Organização dos produtores. Certificação orgânica. Cultivo orgânico de olerícolas, métodos de controle alternativo de praga e doenças. Manejo integrado (PPC, 2015, p. 21-22).

No quesito das disciplinas optativas, averiguamos a seguintes: Agricultura Familiar e Desenvolvimento Sustentável, Associativismo Rural e Cooperação Agrícola, e Desenvolvimento territorial.

Concepção de Agricultura Familiar/Camponesa; Histórico da Campesinato; Debates e enfoques sobre Agricultura Familiar/Camponês; Políticas Públicas e Agricultura Familiar/Camponesa: situação e perspectivas; Agricultura Familiar/Camponesa e Agronegócio; Desenvolvimento sustentável: concepção e debate atual.

Teoria de Organização no Campo. Cooperação Agrícola. Associativismo Rural no Brasil. Organização Associativa dos Produtores. Experiências vivenciadas.

Abordagem territorial do desenvolvimento. Território enquanto espaço democrático para construção e desenvolvimento sustentável. Estratégias dos atores envolvidos. Eixos centrais do desenvolvimento territorial. Construção de novas institucionalidades. Dimensões do desenvolvimento territorial. Estratégias do desenvolvimento territorial (PPC, 2015, p. 23-24).

Em relação aos conteúdos abordados nas ementas das disciplinas analisadas, inicialmente no contexto do bloco I comum, observa-se evidências, muito que timidamente, de alguns conteúdos que tratam das questões relacionadas a educação do campo, pode-se citar a agricultura familiar e qualidade de vida.

No tocante as do bloco IV, já mais específicas da Engenharia Agrônômica, nota-se que há uma expansão maior nos conteúdos abordados, pois versa sobre as questões do solo, insumos agrícolas, hortaliças, irrigação, adubação, fatores climáticos, agricultura familiar camponesa, desenvolvimento sustentável, debate territorial enquanto espaço democrático, cultivo orgânico e controle de pragas dentre outros.

No que se refere as optativas, infere-se que quase todos os conteúdos abordados se referem às questões do campo, desde a história do campesinato, políticas públicas, agricultura familiar, organização no campo, etc.

Nesse quesito, questionamos os estudantes também em relação a grade curricular do curso, se os conteúdos abordados nas disciplinas atendem aos interesses do curso e dos alunos) (questão 7c.).

Dos estudantes entrevistados, 89% afirmaram que tanto o currículo quanto os conteúdos abordados nas disciplinas atendem aos interesses do curso, bem como dos alunos. 13%, ressaltaram que a grade curricular é moderna, mas que ainda está passando por mudanças. 13,8% gostariam que houvessem algumas adequações para a melhoria da qualidade das aulas prática.

A respeito da organização do curso, entrevistamos os professores, coordenador e o diretor (Questão 11). Nesse contexto, o PI1 ressaltou que “a articulação entre as subunidades se dá apenas em nível de conteúdo. Os alunos podem reprovar em um módulo, embora seja mais difícil o ciclo seguinte. O PI2 sinalizou “não tenho conhecimento ainda, haja visto que a estruturação do curso é muito diferente das unidades tradicionais”. Já o PI3 mencionou que “os módulos são ofertados em sequência lógica visando integrar diferentes assuntos de forma que um conteúdo apresentado complementa o próximo”.

O DI ressaltou que “o estudante de acordo com a resolução pode ficar retido em até dois módulos por blocos e assim pode passar para o bloco seguinte. Mais que dois módulos reprovados o estudante fica retido no bloco”, ou seja, ele não avançara para o bloco seguinte sem antes concluir as disciplinas pendentes do bloco anterior.

Tais informações podem ser evidenciadas na Resolução nº 44/2015 do CONEP⁴⁹, que aprova a estrutura curricular do curso, onde está posto que:

Para atender ao modelo de ensino proposto pelo Campus do Sertão, o curso é orientado por competências e seu currículo dividido em ciclos anuais, totalizando cinco anos. O primeiro ciclo é desenvolvido, integralmente, com todos os demais cursos do Campus, salvo situações especiais, constituindo-se assim o bloco comum de formação integral em Ciências Agrárias e da Terra, que será ofertado pelo Núcleo de Ciências Agrárias e da Terra. Os módulos de Ações Integradas em Ciências Agrárias II, III e IV, que permearão os ciclos específicos serão de responsabilidade pela oferta e execução do Núcleo de Graduação em Educação em Ciências Agrárias e da Terra. O segundo, terceiro, quarto e quinto ciclos são específicos da formação do profissional da Engenharia Agrônômica e tem foco dado à Agricultura, Agropecuária e a Agroindústria Familiar, mas ainda dividindo espaço com esse, a atenção à sustentabilidade, todos necessários para a formação de um profissional generalista.

Observa-se na Resolução que no ciclo I, ou seja, no primeiro ano que o estudante ingressa no curso, ele cursa as disciplinas junto com os estudantes dos outros cursos, haja visto que as demais do ciclo I são comuns a todos os cursos e trata da formação integral da área de Ciências Agrárias e da Terra, conforme já mencionado anteriormente. O direcionamento para as áreas específicas já inicia nos módulos II, III e IV. Do segundo até o quinto ciclos, são específicos da formação profissional de cada curso, no caso da Agronomia, o foco é voltado para à Agricultura, Agropecuária e a Agroindústria Familiar, não deixando de atender a questão da sustentabilidade, visto que todos esses módulos são necessários para a formação de um profissional generalista na área de Engenharia Agrônômica.

De acordo com Saviani (2008, p. 18), o currículo se constitui na “organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e no tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria”. No caso do curso de Engenharia Agrônômica, tal curso busca sempre fazer esse movimento de interação entre o real e o possível, conforme mencionado nas categorias analíticas.

O real se constitui na realidade dos estudantes em suas comunidades, e o possível, na forma de levar para suas localidades o máximo de conhecimentos que contribuam para a transformação social dos sujeitos do campo, uma vez que o curso objetiva formar agrônomos

⁴⁹ Resolução nº 44/2015/CONEPE. Aprova as alterações no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Engenharia Agrônômica Bacharelado do Campus do Sertão e dá outras providências.

com perfil profissional que tenha capacidade de atuar de forma compreensível traduzindo “as necessidades de indivíduos, grupos sociais e comunidade, com relação aos problemas tecnológicos, socioeconômicos, gerenciais e organizativos, bem como utilização racional dos recursos disponíveis, além da conservação do equilíbrio do ambiente” (RESOLUÇÃO/CONEP, 2014, 2).

No contexto da formação do Engenheiro Agrônomo, o currículo não se restringe às questões de ensino-aprendizagem. Ele deve contemplar às questões de poder, de subjetividade, de diferença, cultura, relações de gênero, econômica, entre outros.

Nesse sentido, observa-se que as subunidades visam articular os conteúdos seguindo uma lógica sequencial, onde cada conteúdo estudado complementa o seguinte para manter a articulação entre os módulos. Fica evidente também que à medida que o estudante vai avançando nos módulos, o grau de complexidade vai aumentando para prepará-los para os ciclos seguintes.

Dando continuidade à análise desse par dialético, examinamos também a metodologia. Tal curso tem como eixo para a estrutura curricular o uso de metodologias ativas de ensino/aprendizagem, em particular a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e a Metodologia da Problematização (PPC, 2015).

De acordo com (BOROCHOVICIUS; TORTELLA, 2014, p. 263), “o método da Aprendizagem Baseada em Problemas tem como propósito tornar o aluno capaz de construir o aprendizado conceitual, procedimental e atitudinal por meio de problemas propostos que o expõe a situações motivadoras e o prepara para o mundo do trabalho”. Nota-se que este o diferencial do método, proporcionar ao estudante momentos de reflexões através de problemas voltados para sua realidade, onde este irá se fundamentar nas teorias estudadas durante o curso na universidade e apontar caminhos para possíveis resoluções de tais problemas.

Na universidade o estudante se apropria de conceitos e conhecimentos que irão lhe auxiliar no momento de elaboração de suas respostas para os problemas apresentados.

É importante destacar que tal metodologia surgiu em 1965, na escola de medicina de McMaster, na cidade de Hamilton, província de Ontário, no Canadá e tinha o desejo de mudar a forma como a medicina estava sendo ensinada, certo de que o desafio da inovação só poderia se tornar realidade em uma escola que não estivesse impregnada de tradições (BOROCHOVICIUS; TORTELLA, 2014).

Tal método chegou ao Brasil em 1993 e foi implantado na Escola de Saúde Pública do Ceará, bem como na Ciências Médicas da Universidade de Londrina (UEL) em 1998. Atualmente vem sendo empregado em diversas universidades do mundo, assim como no Brasil,

não apenas na área da saúde, mas também em outras áreas como engenharia, enfermagem, pedagogia e também na administração (RIBEIRO, 2008).

Na área de Ciências Agrárias, o campus Sertão é o pioneiro e implantou-o nos quatro cursos existentes, (Engenharia Agrônômica, Medicina Veterinária, Zootecnia e Agroindústria). De acordo com o DP, “é a primeira vez que tal método está sendo utilizado na área das agrárias, pois este foi criado no contexto dos cursos de medicina e ainda continua sendo trabalhado em diversas instituições no curso de medicina, podemos citar a própria UFS no Campus de Lagarto”.

De acordo com o (BORGES, et. al., 2014), tal metodologia consiste no ensino centrado no estudante e baseado na solução de problemas.

O currículo dos cursos que utilizam ABP geralmente é dividido em módulos temáticos, que são compostos de várias sessões e integram diversas disciplinas e o conhecimento básico e clínico. Para solucionar um problema, os alunos recorrem aos conhecimentos prévios, discutem, estudam, adquirem e integram os novos conhecimentos. Ele valoriza, além do conteúdo a ser aprendido, a forma como ocorre o aprendizado, reforçando o papel ativo do aluno neste processo, permitindo que ele aprenda como aprender. Estimula o desenvolvimento de habilidades técnicas, cognitivas, de comunicação e atitudinais; o respeito à autonomia do estudante; o trabalho em pequenos grupos; e a educação permanente. O elemento central da ABP é o aluno, e o grupo tutorial é a base do método, que conta com a facilitação de um tutor. (BORGES, et. al., 2014, p. 301).

De acordo com as reflexões deste autor, tal metodologia centra-se no aluno, os quais no momento de resolução dos problemas encontrados recorrem aos seus conhecimentos prévios, discutem e integram novos conhecimentos com o intuito de encontrar soluções para estes. Durante esse processo de construção de conhecimentos, os estudantes contam apenas com a colaboração de um tutor, visto que o sujeito central nesse contexto é o próprio estudante, que tem toda autonomia para realização das atividades propostas.

Nesse contexto, considerou-se importante descrever os procedimentos adotados pelos professores/tutores durante o estudo de um conteúdo abordado na sala de aula. De acordo com o foi observada e acompanhado pela pesquisadora, num período de quatro dias para se pudesse concluir o problema lançado, observou-se os seguintes: a aula é dividida em quatro momentos um para cada dia da semana com duração de 4 hora/aula. Inicialmente, no primeiro dia o professor-tutor lança o problema (conforme anexo VII e os estudantes problematizam, ou seja, elaboram questões que eles mesmo irão responder em outro momento, identificam as palavras desconhecidas no texto/problema, para em seguida buscarem compreender o significado destas palavras).

No segundo dia, tem-se uma palestra relacionada ao assunto abordado. O tema da palestra ministrada na abertura Ecossistemas I foi Mudanças climáticas e efeito estufa e a

mesma foi assistida pela pesquisadora.

No terceiro dia, os estudantes desenvolvem uma aula prática, a qual como tema Modelo espacial do movimento de translação e rotação. Nesse momento, eles montaram maquetes dentre outros materiais práticos que foram utilizados para compreender o conteúdo estudado.

No quarto dia, ocorreu o fechamento do problema. Nesse momento, os estudantes responderam com embasamento teórico/científico os questionamentos elaborados no primeiro dia, bem como tiraram as dúvidas que surgiram no decorrer da semana junto ao tutor. Em seguida produzem um texto coletivamente, o qual é orientado pelo coordenador da turma e escrito pelo secretário na lousa. Depois entrega-se uma cópia ao professor-tutor e assim se encerra a etapa que iniciará com o problema dois.

Esse momento de auto-organização dos estudantes é de fundamental importância para a consolidação do método ativo, uma vez que oportuniza a estes discutirem coletivamente o conteúdo, bem como expor suas ideias no coletivo. Conforme afirma Caldart (2000, p. 14), a lição principal desse tipo de atividade é mostrar que “é possível e necessário encontrar formas de substituir o ensino livresco e conteudista, por um ensino vivamente preocupado com o estudo da realidade e com sua transformação”, visto que os estudantes tendem a relacionar a teoria com a prática e a pesquisar em outras fontes de conhecimentos os conteúdos abordados nas aulas.

Ainda em relação a metodologia, indagamos aos professores, DP e CC sobre a metodologia utilizada no curso, o qual tem como principal método a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) que vem do inglês Problem-Based Learning (PBL) (questão 8).

Nessa questão, apenas dois dos entrevistados responderam de forma a atender o objetivo da pergunta. O CC afirmou que tal método foi adotado “depois de muitos debates e discussões optou-se pelo PBL por ser um método que se aproximou mais dos anseios da universidade”, uma vez que esta visa formar não apenas diplomados, mas cidadãos engajados com a transformação da realidade social do meio em que vivem. E o DP, ressaltou que “no campus são aplicadas não só a ABP, mas também outras metodologias de ensino aprendizagem de forma a colocar o aluno no centro do aprendizado e formar profissionais críticos que lidam diretamente com os problemas reais da região e a da própria realidade”.

Ainda no tocante ao método, indagamos os professores se estes sentem dificuldades para materializá-lo, (questão 9). Tais informantes mencionaram que a maior dificuldade está:

Na falta de fundamento de professores (PI1). A primeira é inserir o aluno na metodologia e em segundo é o preparo do material adequado aos anseios dos alunos. (PI2). Não há treinamento pedagógico durante a formação dos professores na pós-graduação. A proatividade dos alunos é exigida bastante, o que pode dificultar a participação dos mesmos no primeiro ano de curso (PI3).

Por ser este um método novo, pouco utilizado nas instituições educacionais no Brasil é constata-se que ainda existe vários desafios a serem superados tanto pelos professores quanto pelos estudantes. Em relação aos professores, constata-se que é a falta de fundamento que os ajudem a entender o processo de construção e efetivação de tal método (PI1). O (PI2).

Para (DP) “a dificuldade está no pouco uso ainda desta metodologia, principalmente na área de Ciências Agrárias”. Tal fato dificulta a compreensão e a materialização do método. Já o CC considera “a adaptação. Professores que foram formados em uma metodologia tradicional tem muita dificuldade de incluir o ABP em seu dia a dia”, visto que o método de formação dos professores foi baseada no método tradicional.

Em relação a metodologia, indagamos também aos estudantes (Questão 3.), se tal metodologia ofertada traz facilidades em relação a aprendizagem destes.

Nesse quesito, pode-se observar que 50% dos estudantes responderam que sim. Porém, 18,5% acrescentaram que tal metodologia proporciona conhecimento mais aprofundado dos assuntos estudados, bem como dá a oportunidade de o estudante buscar seus próprios conhecimentos de forma mais livre. 4,4% afirmaram que instiga o saber ouvir os colegas e conviver em grupo, respeitando as opiniões dos outros. 9% ressaltaram que a metodologia proporciona ter maior contato com os professores, fato que traz mais segurança para estes. 36,3% mencionaram também que a metodologia ativa proporciona o desenvolvimento da capacidade de estudar sozinho, bem como se relacionar com os colegas, visto que no momento da aula todos participam da roda de conversa, método de exposição do assunto abordado.

Ainda no âmbito da metodologia, observa-se contradições nas falas dos alunos, dos quais 13,6% afirmam que o método não traz facilidades para o processo de aprendizagem, visto que o estudante tem que estudar sozinho, buscando adquirir conhecimentos em livros ou em outras formas de pesquisa para que possa encontrar repostas para os problemas lançados. 4,5% dos estudantes ressaltam também que, apesar do método os incentivar a estudar sozinho, muitos têm dificuldades porque nem tudo conseguem aprender sós, sem ajuda dos tutores, constata-se que esta é uma das dificuldades de estudar no método.

Ainda no contexto da metodologia (questão 4), indagamos a respeito das dificuldades em relação a este. 45,5% dos estudantes afirmaram ser a timidez para conseguir falar em público, visto que o método exige que o estudante exponha suas ideias em rodas de conversas juntamente com o tutor e os demais colegas da turma. 13,8% mencionaram que é conseguir conciliar os estudos necessários para os módulos durante a semana, dado a grande quantidade de assuntos. 22,7% ressaltaram que é a dificuldade em trabalhar em grupos e conseguir material confiável para estudo, uma vez que o acervo da biblioteca ainda não é suficiente para atender a

demanda de todos os estudantes. 13,6% mencionaram que é difícil compreender os assuntos sem o auxílio do professor que exerce apenas o papel de tutor, ficando disponível apenas para tirar as dúvidas nas horas necessárias

Outro fator ressaltado foi a forma de organização da sala de aula que é em círculo em volta de uma mesa. 4,5% apontaram como dificuldade por assistirem as aulas todos ao redor de uma única mesa, forma diferente da tradicional. Do total de estudantes entrevistado apenas 13,6% asseverou não ter dificuldades com o método.



Figura 1: Forma de organização da sala de aula
Fonte: nota de campo (2018)
Fotos: Jailda Carvalho

Em relação a metodologia, indagamos aos estudantes acerca das vantagens obtidas em estudar através deste método (Questão 5). Através das informações obtidas, 31, 8% afirmaram como vantagens a capacidade de identificar e resolver problemas cotidianos não somente na comunidade em que vivem, mas também em toda região. 36, 3% ressaltaram que é tornar-se em pessoas menos tímidas, visto que o estudante é instigado a se posicionar a todo momento. 13,6% disseram que é viver uma experiência fora dos padrões tradicionais de ensino. 28% salientou não depender dos professores para estudar e poder levar os conhecimentos adquiridos em sala de aula para aplicá-los no campo ainda durante a trajetória do curso. 18,3% trazem como vantagens a preparação para formação profissional, tornando-os profissionais diferenciados por terem tido a oportunidade de se relacionar com o seu campo de trabalho ainda durante a graduação.

Nesse processo de construção do conhecimento Freire (1982, p. 27), afirma que “o homem do campo não deve ser subestimado quanto a sua a capacidade criadora e recriadora, pois, desprezar seus conhecimentos, não importa o nível em que se achem tentar “enchê-los” com o que aos técnicos, lhes parece certo, são expressões, em última análise, da ideologia

dominante, e um projeto que seja voltado para os sujeitos do campo precisa romper com essa lógica.

Questionamos também aos professores sobre o seu papel no processo ensino/aprendizagem dos alunos nessa metodologia (questão 13). Nessa questão, o PI1 destacou que é “fazer a tutoria dos estudos”. O PI2, “Tutorar os alunos na busca do aprendizado, guiando os alunos na busca de conhecimentos e construção de habilidades para o desenvolvimento de atividades relacionadas ao curso”. E o PI3 afirmou que “o professor é um orientador”.

Assim, observa-se que nesse processo de ensino-aprendizagem o professor atua como tutor, orientando os estudantes no desenvolvimento de suas atividades e estes buscam desenvolver sua aprendizagem de forma autônoma (fato que foi mencionado nas falas dos estudantes como algo que dificulta o processo de estudo deste, por sentirem falta das aulas tradicionais, onde o professor comanda toda aula e conteúdo abordado). Nesse método, tal ação é comandada pelos próprios estudantes, conforme assinala os professores, estes assumem o papel apenas de tutoriar/mediar o processo ensino aprendizagem.

É seguindo nessa direção de formar Engenheiros Agrônomos críticos e reflexivos para atuar na sociedade contemporânea regida por um sistema capitalismo altera os moldes de trabalho cotidianamente que Pimenta (2008, p. 19), propõe que a “formação dos profissionais não mais se dê nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnico-profissionais”. Sendo assim, a ABP proporciona aos estudantes durante sua formação intercalar teoria e prática na construção de seus próprios conhecimentos.

Tais concepções podem ser evidenciadas quando questionamos os professores sobre o papel do aluno no processo de ensino/aprendizagem na metodologia ativa do PBL, (questão 14). Nesse quesito, o PI1 afirmou que o estudante “procura aprender e ser ativo no processo”. O PI2 ressaltou que “o aluno é o centro das atividades, sendo que ele dependerá de suas iniciativas no processo de aprendizagem”. Já o PI3 mencionou que “o aluno tem o papel ativo, cabe a ele buscar e estudar os temas propostos”. Nota-se mais uma vez que todo processo de aprendizagem dependerá do empenho e dedicação dos estudantes nas atividades desenvolvidas. Esse é o papel do estudante: desenvolver as atividades de forma ativa, buscando fazer um contraponto entre a teoria estudada no curso e a prática cotidiana. Esse é o diferencial do curso.

Em relação ao currículo, observa-se que

O curso de Graduação em Engenharia Agrônoma poderá ofertar disciplinas na modalidade semipresencial até o máximo de 20% da carga horária total do curso. O Curso de Graduação em Engenharia Agrônoma terá matrícula em componentes curriculares anuais denominadas de Blocos, de natureza obrigatória, com seus respectivos módulos ou atividades, sequenciais ou anuais. É vedada ao discente

matrícula parcial em qualquer subunidade articulada de um Bloco, ou de forma exclusiva, em componentes optativos ou eletivos semestrais. Para efeito de organização pedagógica, o ano letivo será denominado Ciclo, o qual é composto por um ou mais Blocos anuais. Para aprovação em um Bloco Anual é necessária a aprovação em todas as subunidades articuladas. Será permitida a progressão do aluno para o ciclo seguinte, ainda que não obtenha critérios de aprovação em até 02 (duas) subunidades articuladas de um ciclo anual. O aluno em regime de dependência, reprovado pela segunda vez na subunidade curricular em questão, não poderá ser promovido ao ciclo seguinte até quitar a referida dependência, respeitando o prazo máximo de integralização do currículo (RESOLUÇÃO/CONEP, 2014, p. 3).

Através das informações aludidas na Resolução, observa-se que a estrutura do curso em estudo traz em seu bojo uma organização diferenciada, visto que os componentes curriculares são organizados em blocos, cada um anuais em relação ao tempo de organização temporal para trabalhar as atividades.

Os componentes curriculares do curso são definidos como módulos ou atividades acadêmicas específicas e terão hora-aula correspondente a 60 minutos. O Curso tem ingresso único no semestre letivo correspondente à aprovação no Processo Seletivo, sendo ofertadas anualmente 50 (cinquenta) vagas, para o período integral (matutino e vespertino). Tal Curso é ministrado com a carga horária de 3.990 horas, que equivalem a 266 créditos, dos quais 246 são obrigatórios, incluindo os equivalentes às Atividades Complementares e, 20 são optativos. O curso deverá ser integralizado no mínimo de dez e no máximo dezessete semestres letivos (RESOLUÇÃO/CONEP, 2014).

Tais informações podem ser evidenciadas na Resolução nº 44/2015 do CONEP⁵⁰, que aprova a estrutura curricular do curso, onde está posto que:

Para atender ao modelo de ensino proposto pelo Campus do Sertão, o curso é orientado por competências e seu currículo dividido em ciclos anuais, totalizando cinco anos. O primeiro ciclo é desenvolvido, integralmente, com todos os demais cursos do Campus, salvo situações especiais, constituindo-se assim o bloco comum de formação integral em Ciências Agrárias e da Terra, que será ofertado pelo Núcleo de Ciências Agrárias e da Terra. Os módulos de Ações Integradas em Ciências Agrárias II, III e IV, que permeiarão os ciclos específicos serão de responsabilidade pela oferta e execução do Núcleo de Graduação em Educação em Ciências Agrárias e da Terra. O segundo, terceiro, quarto e quinto ciclos são específicos da formação do profissional da Engenharia Agrônoma e tem foco dado à Agricultura, Agropecuária e a Agroindústria Familiar, mas ainda dividindo espaço com esse, a atenção à sustentabilidade, todos necessários para a formação de um profissional generalista.

Observa-se na Resolução que no ciclo I, ou seja, no primeiro ano que o estudante ingressa no curso, cursa as disciplinas junto com os estudantes dos outros cursos, haja visto que as disciplinas do ciclo I são comuns a todos os cursos e trata da formação integral da área de

⁵⁰ Resolução nº 44/2015/CONEPE. Aprova as alterações no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Engenharia Agrônoma Bacharelado do Campus do Sertão e dá outras providências.

Ciências Agrárias e da Terra, conforme já mencionado anteriormente. O direcionamento para as áreas específicas já inicia nos módulos II, III e IV. Do segundo até o quinto ciclos, são específicos da formação profissional de cada curso, no caso da Agronomia, o foco é voltado para à Agricultura, Agropecuária e a Agroindústria Familiar, não deixando de atender a questão da sustentabilidade, visto que todos esses módulos são necessários para a formação de um profissional generalista na área de Engenharia Agrônômica.

Sendo assim, numa proposta que se dispõe a ter um caráter diferenciado, se faz necessário que sejam oferecidos subsídios para que as muitas dimensões da formação e da vida humana se unam, desenvolvendo uma consciência da realidade que possibilite a emancipação dos sujeitos, homens e mulheres, educandos e educadores, construtores de uma outra realidade (SILVA, 2010). Esse contexto de superação é evidenciado na metodologia adotada pelo curso, na qual o aluno tem a oportunidade de problematizar sua realidade, contrastando-a com os aspectos científicos, além de procurar solução para resolvê-lo.

Ao nos debruçarmos nas razões da realização de tal curso por parte da universidade, evidenciou-se que esta se dispõe a cumprir seu objetivo social, visando atender a demanda dos movimentos sociais, propondo a inclusão dos filhos dos trabalhadores rurais na universidade.

Tendo em vista que o curso em estudo foi criado a partir da necessidade de atender a uma demanda dos movimentos sociais e que tal curso se assemelha a experiência do curso de Engenharia Agrônômica desenvolvido na UFS no âmbito do Pronera, que tinha o mesmo propósito, observa-se que este curso diferencia-se do tradicional em seu objetivo: formar profissionais críticos reflexivos que possam contribuir para a transformação social e local de forma ecologicamente sustentável. Evidencia-se também diferenças em seu processo avaliativo, o qual visa oportunizar aos estudantes momentos de reflexões tanto teóricas quanto práticas para que possa interagir com sua realidade objetiva.

No tocante aos conteúdos, evidencia-se que estes proporcionam ao estudante conhecimentos que contribuem para sua formação e atuação enquanto profissional na área das Ciências Agrárias, de forma que possa contribuir com a transformação social e local.

Em relação a metodologia, observa-se que proporciona ao estudante desenvolver seus estudos de forma ativa, sendo ele mesmo o sujeito e agente do seu próprio processo formativo. Nesse contexto, o professor/tutor exerce o papel de orientador/mediador do processo ensino aprendizagem.

É mister ressaltar que o curso foi criado para atender aos filhos dos trabalhadores rurais, com realidades e especificidade diferenciadas, logo o currículo também deverá ser diferenciado. A resposta aos problemas demandados pela realidade exigiu que se pensasse em uma

metodologia diferenciada do atual curso de engenharia agrônômica do Campus de São Cristóvão, que ofereceu o primeiro curso do país para as áreas de reforma agrária. No curso anterior oferecido pela UFS por meio do Pronera, a metodologia se baseava na alternância em dois tempos de aprendizagem: tempo escola e tempo comunidade. Uma metodologia testada e avaliada em diversos cursos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. No entanto, não foi realizado nenhum debate com formados e professores quando da implementação do curso no novo Campus para avaliar se não seria viável estruturar o currículo por esse caminho metodológico.

Os dados analisados explicitam que neste curso elementos que o vincula aos princípios da educação do campo, os quais trazem em seu contexto uma concepção de educação que, de acordo com Kolling; Vargas e Caldart (2012, p. 506) “vincula a produção da existência social à formação do ser humano, considerando as contradições como motor não apenas das transformações da realidade social, mas da própria intencionalidade educativa, na direção de um determinado projeto de sociedade e de humanidade”. Tais elementos podem ser evidenciados quando os cursos adotam metodologias diferenciadas, haja visto que tanto a metodologia ativa quanto a pedagogia da alternância proporcionam ao estudante, durante todo o curso, interagir com a realidade em que vive, aglutinado conhecimentos científicos e experiências vividas.

No que se refere aos pares dialéticos objetivos/avaliação e conteúdo/método do curso, os dados analisados explicitaram que há relação entre estes e os princípios que norteiam a educação do campo. Entende-se que curso tem como foco preparar os Engenheiros Agrônomos para lidar com os problemas da região e da sua realidade local, visto que a maioria destes são filhos de trabalhadores camponeses e assentados da reforma agrária.

No que pese a instalação de uma universidade no campo, considera-se que é de fundamental importância para atender aqueles que residem em locais de difíceis acessos. Porém, observa-se muitas dificuldades para que possa se materializar de fato a educação superior no campo com qualidade, haja visto uma série de questões que foram apontadas no decorrer desse estudo, que vão desde a infraestrutura a permanência na universidade.

É importante ressaltar que as questões apontadas durante o percurso dessa pesquisa são elementos que nos incentiva a lutar cada vez mais pela elaboração e efetivação de políticas públicas voltadas para atender ao contexto do campo abrangendo todas as suas necessidades e especificidade demandadas por estes e mais especificamente no tocante ao acesso e permanência a educação superior de qualidade.

CONCLUSÃO

Sabe-se que a vida no campo retrata um cenário diferente, marcado por história de lutas com derrotas e também vitórias. Nesse sentido, o homem do campo vai construindo sua história deixando registrado a sua capacidade de se indignar e ir à luta, construindo novos roteiros, criando condições e mudando a sua situação de excluído.

Ao se organizar e reivindicar, as famílias camponesas, através dos movimentos sociais do campo e a sociedade civil, começam uma longa jornada em prol de melhorias para o campo. Ao reclamar por Reforma Agrária, saúde, acesso à educação superior entre outros, o camponês vem transformando o meio rural.

Partindo desse cenário, direcionando a luta pela educação, surge a educação do campo e dela surge a proposta de Ensino Superior no Campo para o Beneficiários da Reforma Agrária através do Pronera, se configurando em mais uma das conquistas dos movimentos sociais organizados.

Nesse contexto, procurando responder aos objetivos e a questão de pesquisa desse trabalho, verificou-se que a implantação do Campus Sertão (e dentro deste o curso de Engenharia Agrônômica) foi uma reivindicação do próprio movimento social e passou por imensas dificuldades para que pudesse superar a resistência dos princípios da classe burguesa.

Desse modo, os resultados da pesquisa nos levam a observar que a privatização da educação superior no Brasil vem ocorrendo de forma exorbitante, conforme apontou os dados analisados. Tal fato tem gerado grandes dificuldade para se manter uma educação superior pública no campo, visto que as políticas públicas propostas pela MEC favorecem o cenário.

Diante esse contexto, evidencia-se que os movimentos sociais organizados não têm se conformado com essa situação de exclusão e vão à luta em busca de políticas públicas que sejam voltadas para seu contexto social, dentre estas os cursos de educação superior. Pode-se citar como exemplo dessa luta o curso em estudo e a forma como ele tem se materializado.

Apesar dos problemas pontuados nesse curso, observa-se a relação deste com os princípios da educação do campo, ao objetivar formar Engenheiros Agrônomos dotados de conhecimentos que possam contribuir com os processos da transformação social, que sejam capazes de lutar pelos seus direitos, defender a igualdade e a justiça. Além disso, deve-se promover o desenvolvimento social sustentável, respeitando a diversidade e a história de cada comunidade, que possa compreender os processos agrários e ambientais, contribuindo para a solução de problemas agrícolas, desenvolvendo conhecimentos científicos para o

estabelecimento de tecnologias eficientes, socialmente justas e ecologicamente equilibradas.

Evidencia-se também que a formação profissional proposta no curso de Engenharia Agrônômica perpassa sobre lógica do acesso à universidade, visando construir um novo paradigma de profissional. Nesse caso, a proposta foi de formar um profissional que fizesse a interlocução entre a assistência técnica e o agricultor, de forma a construir um novo conhecimento e desenvolvimento do campo – fato que se contrapõe à lógica do mercado voltada ao agronegócio.

Sendo assim, inferiu-se que, ao romper com as propostas convencionais de educação, propor novas metodologias, aguçar a criticidade, refletir sobre meio em que se vive, o sistema que coordena, sócio economicamente e politicamente à sociedade, pode ser uma forma de transformação.

No que pese as dificuldades que uma abordagem diferente encerra, considerou-se que a alternância de tempos e espaços de formação é um grande desafio enfrentado por esse curso. Por outro lado, é do confronto entre as realidades, os saberes, tempos e espaços de formação e educação que poderá, efetivamente, ser construída essa pedagogia da Educação do Campo. Esse é o desafio que está posto e sendo enfrentado pelos participantes desse processo: todos igualmente sujeitos, igualmente responsáveis e por certo afetados por essa experiência, que apresenta seus entraves, seus obstáculos, mas também apresenta a perspectiva de que é possível escrever outra história, respeitando a forma de viver de cada sujeito; uma história onde todos possam ser diferentes sem serem inferiores, discriminados, marginalizados e excluídos dos seus direitos.

É importante destacar que tal metodologia contribui para que os princípios da educação do campo sejam concretizados, uma vez que esta oportuniza ao estudante ser o agente de sua própria aprendizagem, tendo a figura do tutor apenas como mediador nesse processo, que através da teoria possa identificar na prática problemas – esse é o diferencial do método.

No tocante ao currículo, os dados nos revelam que este atende aos princípios da educação do campo, porém são nas disciplinas optativas que identifica-se o maior número de conteúdos voltados mais especificamente para o contexto do campo.

No quesito biblioteca, inferiu que está possui um acervo que atende as necessidades do curso, no sentido de conteúdo, mas que a quantidade de exemplares não contempla a realidade da turma por ser um número reduzido.

Outro fator importante a ser ressaltado é em relação aos Restaurante Universitário, que ainda não existe no campus e que é almejado pelos estudantes, dada as dificuldades para o

recebimento dos auxílios da assistência estudantil que também são reduzidos e não são suficientes para atender a demanda da turma.

Os dados da pesquisa nos levam a identificar, que apesar do avanço de se ter criado um curso que objetive formar engenheiros agrônomos voltados para sua realidade, as condições materiais impedem que os estudantes concluam seu curso no mesmo número de ingressantes, pois observa-se que o número de desistência é muito significativo nesse curso.

Tais situações são frutos da falta de políticas públicas efetivas que sejam capazes de proporcionar a esses agrônomos as reais condições para que possam concluir seu curso com dignidade, bem como das dificuldades de se adaptar a um novo padrão de metodologia, conforme foi assinalado nas falas dos entrevistados.

Os dados da pesquisa nos levam a observar que é urgente a criação de políticas públicas que possam contemplar a demanda desses estudantes como também a construção de um Restaurante Universitário para que possa proporcionar a estes as condições efetivas para concluir seu curso, visto que a oferta pela oferta não resolve os problemas da educação. É preciso que haja as efetivas condições para o acesso e permanência.

É importante reafirmar também que as dificuldades aqui mencionadas tanto pelos alunos quanto pelos professores e demais profissionais, são apontamentos que servem de direção para repensar as políticas públicas que estão inseridas no âmbito dessa instituição e mais especificamente no curso de Engenharia Agrônoma, bem como as práticas pedagógicas que permeiam a materialização desse curso.

No tocante as dificuldades apontadas pelos professores em relação a materialização da metodologia ativa, nos faz refletir a importância da formação de professores até mesmo no ensino superior para que possa se apropriar dos novos métodos que irão surgindo no decorrer do tempo para que possam aplicá-los com mais segurança e objetividade.

Diante as considerações aqui tecidas e respondendo a nossa questão de pesquisa, observar-se que os nexos e relações entre a política pública de Educação Superior no Campo e o projeto de reestruturação da Universidade Pública se dá no âmbito da busca pela expansão do acesso à educação superior, bem como a elevação da qualidade da educação.

Sendo assim, pudemos confirmar a nossa tese de que a expansão da universidade pública, por meio do Reuni, não garante o desenvolvimento pleno do direito à educação dos camponeses no Estado de Sergipe, visto que tal expansão proporciona o acesso mais não garante as condições efetivas para a permanência e conclusão do curso.

REFERÊNCIAS

AMOTO, Fábio; MODZELESKI, Alessandra. **Universidades, fiscalização, policiamento nas estradas**: veja serviços parados ou reduzidos por falta de dinheiro federal. G1, Brasília, 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/universidades-fiscalizacao-policiamento-nas-estradas-veja-servicos-parados-ou-reduzidos-por-falta-de-dinheiro-federal.ghtml>>. Acesso em: 04 jan. 2018.

ANDES. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Contrarreforma do Ensino Médio: educação a serviço do capital. **Informativo Nº 63**. Brasília (DF). Outubro de 2016.

ARROYO, Miguel. A contribuição do pensamento de Paulo Freire para construção do projeto de educação popular para o Brasil. **Rede de Educação e Cidadania- RECID**. Por Daiane Cerezer, 2011. Disponível em: <<http://recid.redelivre.org.br/2011/10/27/contribuicao-pensamento-paulo-freire-construcao-projeto-popular-brasil>>. Acesso em 27 dez. 2018.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção por uma Educação Básica do Campo, nº 2.

BASTOS, Pedro Paulo Zahluth; BIANCARELI, André Martins; DEOS, Simone Silva de Deos. Controle de capitais e reformas liberais: uma comparação internacional. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 15, n. 3 (28), p. 545-576, dez. 2006. Disponível em: <http://www3.eco.unicamp.br/cecon/images/arquivos/publicacoes/publicacoes_20_1290998427.pdf>. Acesso em 20 set. 2018.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. **Movimentos Sociais e Educação do Campo**: promovendo territorialidades da agricultura familiar e desenvolvimento sustentável. Educação popular e movimento sociais: dimensões educativas na sociedade globalizada. (Orgs) Edineide Jazine, Maria do Socorro Xavier Batista, Orlandil de Lima Moreira. Joao Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.

BOROCHOVICIUS, Eli; TORTELLA, Jussara Cristina Barbosa. **Aprendizagem Baseada em Problemas**: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.22, n. 83, p. 263-294, abr./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n83/a02v22n83.pdf>>. Acesso em 05 e 3 outubro de 2018.

BORGES, Marcos C. et. al. Aprendizado baseado em problemas. **Revista Medicina (Ribeirão Preto)** 2014; 7(3):301-7. Disponível em: <<http://revista.fmrp.usp.br>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

BORSATO, Francieli Piva. **A assistência estudantil da universidade federal de mato Grosso do Sul no período de 2000 a 2014**: análise de sua Configuração antes e após o plano nacional de Assistência estudantil (PNAES). In: anais do Rede Univeristas/BR, 2017.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? **Revista Educar**, Curitiba, n. 28, 2006. Editora UFPR. p. 125-140. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a09n28>>. Acesso em 03 jun. 2016.

CALDART, Roseli Salete. **Apresentação**. In: Fundamentos da escola do trabalho. 1ª, ed. Expressão Popular, 2000.

_____. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em contorção. In: KOLLING, Edgar, CERIOLI, Paulo Ricardo, CALDART, Roseli. **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Por uma educação do campo. Caderno nº 4, Brasília, 2002.

_____. A escola do campo em movimento. In: **projeto popular e escolas do campo. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo**, nº3, Brasília, 2000.

_____. **Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo**. In: Por Uma Educação do Campo: contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo. Mônica Castagna Molina e Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus (Orgs). Brasília, DF: 2004. Coleção Por Uma Educação do campo, nº 5.

COSTA, Abimael. **Jornalismo sério!** Dezembro, 2012. Disponível em: <<http://https://www.abimaelcosta.com.br>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

COUTO, Claudio G.; ABRUCIO, Fernando. O segundo governo FHC: coalizões, agendas institucionais. **Revista Tempo Social, USP**, novembro, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v15n2/a11v15n2.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2018.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: categorias e leis da didática**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1992.

CARVALHO, Jailda Evangelista do Nascimento; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. A expansão da educação superior no campo e o fechamento de escola do campo no estado de Sergipe. **Revista Caderno do Tempo Presente**. Nº 23, mar/abr. 2016, p. 57-66. Disponível em: <<http://ser.ufs.br/index.php/tempo>>. Acesso em: 23 jan. 2017.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1995.

ESPARZA. Et. al. Ciclo I – AICA, **Manual do tutor**. Nossa Senhora da Glória, SE, 2018. Texto digitado.

FAGUNDES, Rita; FAGUNDES, Andressa A.; SANTOS, Amaury da Silva dos. Residência Agrária – Sergipe: semeando a agroecologia e a soberania alimentar. **Cadernos de Agroecologia** - Anais do II SNEA, Vol. 12, Nº 1, Jul 2017.

FALLEIROS, Ialê; PRONKO, Marcela Alejandra e OLIVEIRA, Maria Tereza Cavalcanti de. **Fundamentos históricos da formação/atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia**. In: a direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no brasil. São Paulo: Xamã, 2010.

FONEC. **FÓRUM NACIONAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**. Notas para análise do momento atual da Educação do Campo. In: Seminário Nacional, 2012, Brasília. Anais. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.editoraunesp.com.br/catedra/publicacoes_relatorios.asp?tpl.> Acesso em: 15 ago. 2016.

FÓRUM ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SERGIPE. **Documento Base do Plano Estadual de Educação de Sergipe** - PEE/SE. Sergipe, mai. 2015.

FREIRE, André. Polêmica: Programa Democrático Popular 30 anos depois. **Jornal Esquerda Online**, 2017. Disponível em: <<http://esquerdaonline.com.br/2017/07/10/polemica-programa-democratico-popular-30-anos-depois>>. Acesso em: 25 dez. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Paz e Terra, 2002.

_____. **Educação e Mudança**. Paz e Terra, 1982.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

GOIS, Magaly Nunes de. **Participação controle social dos movimentos sociais e sindicais na educação do campo**: um estudo no Estado de Sergipe. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, 2017.

HACKBART, Rolf; SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Dez anos de PRONERA e o Programa Residência Agrária**. In: Educação do campo e formação profissional: a experiência do Programa Residência Agrária. Org. Mônica Castagna Molina. et al. NEAD experiência II. Brasília: MDA, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1986

_____. **Censo da Educação Superior**. Notas estatísticas, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 23 nov.2018.

IASI, Mauro. **Marxismo, Educação e Emancipação Humana**. V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo. V EBEM, Florianópolis, SC, 2011.

JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. Experiências de formação de professores para escolas do campo e a contribuição da universidade. **Educação e Diversidade**: estudos e pesquisas.vol.2. Recife – PE, UFPE – MEC/SECAD, 2015.

_____. **Educação do campo nos governos FHC e Lula da Silva**: potencialidades e limites de acesso à educação no contexto do projeto neoliberal. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 167-186, jan./mar. 2015. Editora UFPR.pp-176-186.

JESUS, Alexis Magnum Azevedo de. **O trabalho como fundamento da condição de educador do funcionário de escola em Sergipe**. Dissertação de (Mestrado em Educação). Núcleo de Pós-graduação em Educação. Pró-Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa. Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2016. pp. 158.

KOLLING, Edgar Jorge; VARGAS, Maria Cristina; CALDART, Roseli Salete. **MST e educação**. In: Dicionário da Educação do campo. 2, ed. Rio de Janeiro São Paulo: Escola Politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

LACKS, Solange. **Formação de professores**: a possibilidade da prática como articuladora do conhecimento. Tese de doutorado em educação. UFBA, Salvador, 2004.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. ed. 2. São Paulo, Cortez, 1999.

LIMA, Licínio C.; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. CATANI, Afrânio Mendes. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas Considerações sobre a universidade nova. **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n1/a02v13n1.pdf>>. Acesso em 23 jan. 2016.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem** – Componente do ato pedagógico. CORTEZ Editora, 2011.

_____. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior**. Disponível em: <<http://luckesi.blogspot.com/2017/02/avaliacao-da-aprendizagem-no-ensino.html>>. Acesso em: 20 nov.2017.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUCK, Esther Hermes et al. **A Biblioteca Universitária e as diretrizes curriculares do ensino de graduação**. In: Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias, 11., Florianópolis, 2000. Anais. Disponível em: <<http://snbu.bvs.br/snbu2000/docs/pt/doc/t024.doc>>. Acesso em: 13 abr. 2011.

MANCEBO, Deyse; VALE, Andréa Araújo do; MARTINS, Tânia Barbosa. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação** v. 20 n. 60 jan.mar. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n60/1413-2478-rbedu-20-60-0031.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2016.

MANCEBO, Deise. LÉDA, Denise Bessa. **A privatização da educação superior no Brasil**: impasses e desafios das políticas educacionais no estado neoliberal. IN: IV Jornada Internacional de Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão, 2009. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/11_educacao/a-privatizacao-da-educacao-superior-no-brasil-impasses-e-desafios-das-politicas-educacionais-n.pdf. Acesso em: 24 jun. 2018.

_____. Reuni: heteronômica e precarização da universidade e do trabalho docente. **Revista Educação e Realidade**. Jan/abr, 2009. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8457>>. Acesso em 24 abr. 2017.

_____. Crise político-econômica no brasil: breve análise da educação superior. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 141, p.875-892, out.-dez., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n141/1678-4626-es-es0101-73302017176927.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2018.

MANCEBO, D.; MARTINS, T. B. Expansão do ensino a distância: pressupostos para sua análise e marcos regulatórios. In: MANCEBO, D.; SILVA JÚNIOR, J. R. (Orgs.). **Trabalho docente e expansão da educação superior brasileira**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012, p. 117-146.

MARTINS, André, et. al. **Fundamentos teóricos da formação/atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia**. In: A direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.

_____. **A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo**. Juiz de Fora: UFJF, 2009.

_____. In: **apresentação de a direita para o social e a esquerda para o capital**: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no brasil. São Paulo: Xamã, 2010

MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A nova pedagogia da hegemonia e a formação/atuação de seus intelectuais orgânicos**. In: a direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no brasil. São Paulo: Xamã, 2010.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro 1. Trad. Reginaldo Sant'Anna, 28ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2011.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **O capital**: livro 3. v. 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. **A expansão da Educação superior via internacionalização e os reflexos na formação de professores**. In: Expansão da educação superior: formação e trabalho docente, (Orgs) Olgaíses Cabral Maués; Jose dos Santos Souza e Stella Cecilia Duarte Segenreich. 1. Ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015.

MÉSÁROS, Isteván. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. Ed. 2. São Paulo. Boitempo, 2008.

MENEZES, Maria Adeilma. **Pedagogia da terra e a formação de professores para Educação do Campo na UFS e UFRN**. Dissertação de (Mestrado em Educação). Núcleo de Pós-graduação em Educação. Pró-Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa. Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2009.

MENEZES NETO, Antônio Júlio. **Globalização e modernização nas relações sociais no campo e o projeto educativo do MST**. In: Contexto e Educação, Ijuí: UNIJUI, v. 11, n. 47, p. 9-34, jul./set., 1997.

MOLINA, Mônica Castagna. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n55/0101-4358-er-55-00145.pdf>>. Acesso em 23 mar. 2016.

_____. MOLINA. **Reflexões sobre o significado do protagonismo dos movimentos sociais na construção de políticas públicas de educação do campo.** In: Molina M. C. (Org.) Educação do campo e pesquisa II- Questão para reflexão, Brasília: Ed. NEAD, 2010. P. 137-149.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. **A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília:** Estratégias Político Pedagógicas na formação de educadores do campo. In: UFMG. UnB. UFS. UFBA. (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo** – Registros e reflexões a partir das experiências piloto. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 35-64.

MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Izabel. Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o Pronex e o Procampo. **Revista Reflexão e Ação.** Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez.2014. <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

MOLINA Mônica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. **Revista Educação em Questão,** Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan./abr. 2015. Disponível em:< <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7174> >. Acesso em: 10 fev. 2017.

MST. **Programa Agrário do MST.** São Paulo, MST, 2013

NEVES, Delma Pessanha. **Agricultura familiar.** In: Dicionário da Educação do Campo. 2. Ed. Rio de Janeiro, São Paulo: escola politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

NEVES, Lucia Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia.** Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

POULANTZAS, Nicos. **O estado o poder o socialismo.** Rio de Janeiro, edições Graal, 1980.

PALUDO, Conceição. Educação Popular. In: **Dicionário da Educação do Campo.** Expressão Popular, 2012.

PISTRAK, M. **Fundamentos da Escola do Trabalho.** São Paulo: Expressão popular, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo:** construindo uma crítica. In: Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2008.e

PORTUGAL. **Agência de Avaliação e Acreditação para a Garantia da Qualidade do Ensino Superior.** Projecto de Decreto-lei para Consulta Pública. Disponível em: http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/cnepareceresmodule/Parecer_6_2004.pdf. Acesso em: 28 jun. 2016.

II PNERA. **Relatório da Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária.** Brasília, 2015.

RIBEIRO, L. R. C. **Aprendizado baseado em problemas**. São Carlos: UFSCAR; Fundação de Apoio Institucional, 2008.

SAVIANI, Derneval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas SP, Autores Associados., 2008.

SILVA, Paulo Roberto da. **Desenvolvimento pedagógico no ensino de engenharia agrônômica**. In: trajetória e estado da arte da formação em engenharia, arquitetura e agronomia. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Anísio Teixeira. Conselho Federal de Engenharia Arquitetura e Agronomia, 2010.

SOUZA, Maira Antônia de. A pesquisa sobre educação e Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nos programas de pós-graduação em educação. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12. n. 36, set/dez, 2009.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas**: uma revisão da literatura. Sociologia, porto Alegre, ano 8 nº 16. 20-45. Jul-dez, 2006.

SOUZA, Andréia da Silva Quintanilha. Universidade Aberta do Brasil (UAB) como política de formação de professores. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 42, n. 28, p. 119-148, jan./abr. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4055>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do campo: propostas e práticas pedagógica do MST**. Petrópolis, RJ: vozes, 2006.

SGUISSARD, V. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 29, n. 105, p. 991-1022, dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302008000400004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 set. 2011.

STÉDILE, João Pedro. **A questão agrária no Brasil**: o debate tradicional – 1500-1960. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2005.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

UIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. Programa de Expansão das Instituições Federais de Ensino Superior. **Proposta de implantação do campus sertão. Aprovada pela Resolução nº 47/2014/CONSU**. Documento digitado.

UIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Proposta de Currículo Curso de engenharia Agrônômica**. Aprovada pela Resolução nº 44/2014/CONEP.

VAIDERGORN, J. **As seis irmãs**: as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras – Institutos Isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo - 1957 – 1964: alguns subsídios interpretativos para o estudo do ensino superior do Estado de São Paulo. 1995. 213f. Tese (Doutorado em Educação) -Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995

DOCUMENTOS UTILIZADOS

BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**. Pibid Diversidade. Brasília, set. 2013. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid-diversidade>>. Acesso em: 04 out. 2013.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Secretaria de Agricultura Familiar. **Marco Referencial para uma Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão rural**. 2ª versão. Brasília, 2004.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024**, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. **Lei n.º 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br>>. Acesso em: 1 dez. 2005.

_____. **Relatório do primeiro ano do REUNI**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc>. Acesso em 16/02/2014.

_____. **Sistema de Informações dos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária – SIPRA/INCRA** (2010), Incra, 2010. Disponível em: <www.incra.gov.br>. Acesso em: 23 dez. 2014.

_____. Ministério da Educação - MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad. **EDITAL Nº 2, DE 23 DE ABRIL DE 2008**. Chamada Pública para seleção de projetos de Instituições Públicas de Ensino Superior para o Procampo. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 15 out. 2015.

_____. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)**: manual de operações. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/portal/arquivos/projetos/programas/0127102302.pdf>>. Acesso em 06 ago. 2015.

_____. Decreto nº 8.319 de 20 de outubro de 1910. **Cria o Ensino Agrônomo e aprova o respectivo regulamento**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8319-20-outubro-1910-517122-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

_____. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8319-20-outubro-1910-517122-publicacaooriginal-1-pe.htm>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

BRASÍLIA. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília, Sessão1, 5 nov. 2010. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em 26 dez. 2015.

_____. **Princípios, diretrizes, estratégias e ações de apoio ao programa Brasil Alfabetizado:** elementos para formação de coordenadores de turmas e de alfabetizadores. SECADI, 2011.

_____. Lei 11.180 de 23 de setembro de 2005. **Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos – PROUNI,** institui o Programa de Educação Tutorial – PET, altera a Lei no 5.537, de 21 de novembro de 1968, e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/737033.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

_____. Decreto 5.803 de 8 de junho de 2006. **Dispõe sobre o Observatório da Educação, e dá outras providências.** Disponível: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5803](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5803.htm)>.htm. Acesso em: 3 abr. 2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,** 20 de dezembro de 1996.

_____. **Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e da outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_lei10172.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2016.

_____. **Constituição Federativa do Brasil.** 1988.

_____. **Parecer nº 6 de 2004.** Institui sobre a implantação do processo de Bolonha. Disponível em: <http://www.igfse.pt/upload/docs/gabdoc/2004/ago/Parecer_6_2004.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2016.

_____. **Decreto nº 5358 de 2005.** Institui o Comitê Gestor de Parceria Público Privada Federal - CGP e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5385-4-marco-2005-536031-normaatualizada-pe.pdf>>. Acesso em: 04 dez. 2016.

_____. Decreto nº 5773 de 2006. **Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2006/decreto-5773-9-maio-2006-542125-norma-pe.html>>. Acesso em: 25 set. 2012.

BRASÍLIA. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. **Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB.** Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%205.800-2006?OpenDocument>. Acesso em: 23 out. 2015.

_____. MEC. **Programa Nacional de Educação do Campo: PRONACAMPO.** Brasília/DF: MEC, Março de 2011. Disponível em

<<http://www.consed.org.br/images/phocadownload/pronacampo.pdf>>. Acesso em: 20 out.2015.

_____. **Referência para uma política nacional de educação do campo.** Caderno de subsídios. Secretaria de educação média e tecnológica. Grupo permanente de trabalho de educação do campo, 2004.

_____. **Proposta de Emenda à Constituição nº 241-a, de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1495741&filena me=Tramitacao-PEC+241/2016>. Acesso em 20 jan. 2018.

_____. **Jornal senadonoticias.** Impeachment de Dilma Rousseff marca ano de 2016 no Congre <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/28/impeachment-de-dilma-rousseff-marca-ano-de-2016-no-congresso-e-no-brasil>>. Acesso em: 22 set. 2017.

CONSENSO DE WASHINGTON, 1989. Disponível em: <<http://www.consultapopular.org.br/sites/default/files/consenso%20de%20washington.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2017.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA-IPÊA. **Relatório de Pesquisa. II Pesquisa Nacional sobre educação na reforma agrária: uma análise sobre o estado da Paraíba (1998-2011).** Rio de Janeiro 2016. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/portal/>>. Acesso em 03 fev. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAS ANÍSIO TEIXEIRA- INEP. **Censo Escolar da Educação Básica**, 2010. Brasília, DF: INEP, 2010. Disponível em:< <http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 16/07/2015.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica**, 2012. Brasília, DF: INEP, 2012. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 16/02/2015.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica**, 2014. Brasília, DF: INEP, 2010. Disponível em:< <http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 16/02/2016.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica**, 2015. Brasília, DF: INEP, 2010. Disponível em:< <http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 16/02/2017.

_____. **Censo da Educação Superior**, 2010. Brasília, DF: INEP, 2010. Disponível em: < <http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 16/02/2015.

_____. **Censo da Educação Superior**, 2011. Brasília, DF: INEP, 2010. Disponível em: < <http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 10/07/2017.

_____. **Censo da Educação Superior**, 2012. Brasília, DF: INEP, 2010. Disponível em: < <http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 16/02/2018.

_____. **Censo da Educação Superior**, 2017. Brasília, DF: INEP, 2010. Disponível em:< <http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 16/02/2015.

JORNAL CONSULTA POPULAR DE SERGIPE. Disponível em: <http://www.consultapopular.org.br/regi%C3%A3o/sergipe>. Acesso em: 30 de abril de 2018.

RESOLUÇÃO Nº 31/2006/CONSU. Aprova a implantação do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia para beneficiários da Reforma Agrária vinculados aos assentamentos do Nordeste. <https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf>. Acesso em: 05 jan. 2019.

RESOLUÇÃO Nº 44/2014/CONEPE. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Medicina Veterinária Bacharelado do Campus do Sertão em Nossa Senhora da Glória. Disponível em: <<https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colegiados/resolucoes.jsf>>. Acesso em 01 out. 2018.

RESOLUÇÃO Nº 47/2014/CONSU. Aprova a criação do Centro Campus Sertão em Nossa Senhora da Glória. Disponível em: <https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf>. Acesso em: 20 dez. de 2018.

RESOLUÇÃO nº 15/2004/CONSU. Aprova substituição da Resolução 9/2003/CONSU. Art. 1º “Aprovar a implementação do Projeto de Qualificação em Engenharia Agrônoma para jovens e adultos não graduados em nível superior vinculados a Assentamentos de Reforma Agrária do Nordeste – PROQUERA. Disponível em: <https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf>. Acesso em: 10 dez. 2018.

RESOLUÇÃO Nº 01/2008/CONSU. Aprova a criação do Curso de Graduação em Educação do Campo Licenciatura. Disponível em: <https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf>. Acesso em: 10 de dez. 2018

SITES ACESSADOS

http://observatorio.se.gov.br/wcontent/uploads/2018/09/sintese_sergipe_em_numeros_2018.pdf. Acesso em: 10 fev. 2019.

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/se/panorama>. Acesso em 25 set. 2019.

https://www.agrolink.com.br/colunistas/coluna/a-importancia-da-agronomia-para-o-desenvolvimento-economico-do-pais_397719.html

http://www.buscafaculdade.com/faculdade_estado/SE/index.html. Acesso em 25 set. 2018.

<https://a8se.com/sergipe/noticia/2014/03/34300-gloria-vai-sediar-o-campus-da-ufs-no-sertao.html>. Acesso em: 13 nov. 2017.

<http://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=fies>. Acesso em: 16/07/2016.

<http://www.redebrasilatual.com.br/politica/2016/07/impeachment-de-dilma-e-golpe-de-estado-decide-tribunal-internacional-2792.html>. Acesso em: 16/10/2016.

<http://www.oglobo.globo.com/economia/privatizacoes-ganharam-forca-partir-dos-anos-90-10448501#ixzz4RnX611QW>. Acesso em: 27 jul. 2017.

<http://prouniportal.mec.gov.br>. Acesso em: 24 jun. 2018.

<http://portal.inep.gov.br/web/guest/observatorio-da-educacao>. Acesso em: 10 mai. 2017.

<https://www.infoescola.com/historia/governo-de-fernando-henrique-cardoso/>. Acesso em: 28 dez. 2018.

<http://expressaosergipana.com.br/o-campus-da-ufs-do-sertao-deve-levar-o-nome-de-maria-izabel>. Acesso em: 24 set. 2018.

<http://www.mst.org.br/2017/06/22/comissao-avalia-que-mec-esta-matando-as-licenciaturas-de-educacao-do-campo.html>. Acesso em: 10 mai. 2016.

<http://www.mst.org.br/2018/07/26/durante-jornada-de-lutas-marcha-dos-trabalhadores-sem-terra-reune-mais-de-10-mil-pessoas-em-aracaju.html>. Acesso em: 27 dez.2018.

<http://www.ufs.br/conteudo/4318-primeira-turma-do-curso-de-pedagogia>. Acesso em: 14 jan. 2019.

<http://www.redeuniversitas.com.br/2015/05/acesse-o-site-da-obeducuerj-e-fique-por.html>. Acesso em: 14 ago. 2018.

<https://esquerdaonline.com.br/2017/07/10/polemica-programa-democratico-popular-30-anos-depois>. Acesso em: 26 jun. 2017.

<http://recid.redelivre.org.br/2011/10/27/contribuicao-pensamento-paulo-freire-construcao-projeto-popular-brasil>. Acesso em: 27 dez. 2018

<http://sisprouni.mec.gov.br>. Acesso em: 23 mai. 2017.

<http://jornalggn.com.br/blog/centro-de-referencias-em-educacao-integral/corte-no-orcamento-da-educacao-em-2016-sera-superior-ao-deste-ano>. Acesso em: 30 abr. 2018.

ANEXOS

ANEXOS

Anexo I – Questionário do coordenador do curso de Engenharia Agrônômica do Campus Sertão (UFS).

Anexo II- Questionário dos professores do curso de Engenharia Agrônômica.

Anexo III – Questionário dos alunos do curso de Engenharia Agrônômica do Campus Sertão (UFS) .

Anexo IV- Análise dos dados coletados- questionário de alunos.

Anexo V- Análise dos dados coletados- questionário dos professores.

Anexo VI- Análise dos dados coletados- questionário do coordenador do curso.

Anexo VII - Análise dos dados coletados- questionário do Diretor Pedagógico do curso.

Anexo VIII- Problema 1.

Anexo IX- Ficha de avaliação formativa 1.

Anexo X- Ficha de avaliação formativa tutorial.

Anexo XI – Cursos e universidade.

Anexo XII- Número de famílias assentadas.

Anexo XIII- Documentos Instituídos pelo MEC sobre educação do campo.

Anexo XIV – Decretos da Educação do campo.

Anexo XV- Resoluções da Educação do Campo.

ANEXO I



**QUESTIONÁRIO PARA O COORDENADOR
DO CURSO DE ENGENHARIA AGRÔNOMICA DO
CAMPUS SERTÃO (UFS)**



NOME: _____

GÊNERO: _____ DISCIPLINA QUE LECIONA: _____

QUANTO TEMPO ATUA NO CAMPUS: _____

É EFETIVO OU CONTRATADO: _____

1- Sabemos que a região do Alto Sertão sergipano é formada por 7 municípios. Porque Glória foi o município escolhido para construção do campus universitário?

2- A quantidade de professores é suficiente para atender a demanda do curso? Todas as vagas que foram ofertadas nos concursos foram preenchidas?

3- Existem muitas desistências dos alunos no decorrer do curso?

4- Existem muitas reprovações?

5- A infraestrutura do campus proporciona o bom funcionamento do curso? Sim () não ()

T em biblioteca? sim () não () Tem RESUN? sim () não ()

As salas de aula são suficientes? Sim () não ()

As salas são bem equipadas? Sim () não ()

6- Em relação a assistência estudantil: como é o transporte para esses estudantes?

7- Em relação a alimentação dos estudantes como ocorre?

8- Em relação a metodologia, porque o método Aprendizagem Baseada em Problemas – ABP e não o Pedagogia da Alternância?

9- Na sua opinião, quais as maiores dificuldades para a materialização da metodologia Aprendizagem Baseada em Problemas – ABP?

10- De acordo com o artigo 7º da Resolução do CONEP/2015 o curso funciona em período integral. Como é que os alunos se organizam em relação a acomodação para o descanso entre um turno e outro?

11- O curso é organizado em um bloco anual, porém para que o aluno seja aprovado nesse bloco ele precisa ser aprovado em todas as subunidades articuladas. Como ocorre a articulação entre as subunidades?

12- A resolução também aborda a questão da autoavaliação que o aluno tem que fazer em relação a seu percurso dentro do curso. Como é feita essa autoavaliação? Quais instrumentos são usados?

13- Como é que ocorre o processo de orientação dos TCCs?

14- Que temática são mais frequentes nos TCCs?

15- De acordo com a resolução nº 44 do CONEP o curso pode ofertar 20% das disciplinas em regime semipresencial. O curso oferta disciplinas nessa modalidade?

ANEXO II



**QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES DO
CURSO DE ENGENHARIA AGRÔNOMICA DO
CAMPUS SERTÃO (UFS)**



NOME: _____

GÊNERO: _____ DISCIPLINA QUE LECIONA: _____

QUANTO TEMPO ATUA NO CAMPUS: _____

É EFETIVO OU CONTRATADO: _____

1- Sabemos que a região do Alto Sertão sergipano é formada por 7 municípios. Porque Glória foi o município escolhido para construção do campus universitário?

2- A quantidade de professores é suficiente para atender a demanda do curso? Todas as vagas que foram ofertadas nos concursos foram preenchidas?

3- Existem muitas desistências dos alunos no decorrer do curso?

4- Existem muitas reprovações?

5- A infraestrutura do campus proporciona o bom funcionamento do curso? Sim () não ()

Tem biblioteca? sim () não () Tem RESUN? sim () não ()

As salas de aula são suficientes? Sim () não ()

As salas são bem equipadas? Sim () não ()

6- Em relação a assistência estudantil: como é o transporte para esses estudantes?

7- Em relação a alimentação dos estudantes como ocorre?

8- Porque o campus escolheu o método Aprendizagem Baseada em Problemas – ABP como metodologia central?

9- Na sua opinião, quais as maiores dificuldades enfrentadas para a materialização da metodologia Aprendizagem Baseada em Problemas – ABP?

10- De acordo com o artigo 7º da Resolução do CONEP/2015 o curso funciona em período integral. Como é que os alunos se organizam em relação a acomodação para o descanso entre um turno e outro?

11- O curso é organizado em um bloco anual, porém para que o aluno seja aprovado nesse bloco ele precisa ser aprovado em todas as subunidades articuladas. Como ocorre a articulação entre as subunidades?

12- A resolução também aborda a questão da autoavaliação que o aluno tem que fazer em relação a seu percurso dentro do curso. Como é feita essa autoavaliação? Quais instrumentos são usados?

13- Qual é papel do professor no processo de aprendizagem/aprendizagem dos alunos nessa metodologia?

14- Qual é o papel do aluno no processo de ensino/aprendizagem?

15- Na sua opinião, quais são as maiores expectativas dos alunos ao ingressas no curso ?

16- Até que ponto essas expectativas têm sido atendidas?

ANEXO III



**QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS (AS) DO
CURSO DE ENGENHARIA AGRÔNOMICA DO
CAMPUS SERTÃO UFS**



NOME OU APELIDO _____
 IDADE: _____ QUANTO TEMPO ESTÁ MATRICULADO NO CURSO: _____
 GÊNERO: M () F () LOCALIDADE QUE RESIDE: _____

1- Sabemos que o Campus oferta quatro cursos. Porque a escolha do curso de Engenharia Agrônômica?

2- Quais são as suas expectativas em relação ao curso escolhido?

3- Na sua opinião, a metodologia ofertada por este campus traz facilidades em relação a aprendizagem dos alunos? Se sim quais?

4- Quais são as suas maiores dificuldades em relação ao método?

5- Na sua opinião, quais as vantagens de estudar através dessa metodologia?

6- Existe biblioteca no campus? Se sim. Ela possui acervo que atende aos interesses do curso?

7- Como é que ocorre a assistência estudantil:

a) Em relação ao transporte

b) Em relação a alimentação

c) Em relação a grade curricular. Os conteúdos abordados nas disciplinas atendem aos interesses do curso e dos alunos?

ANEXO IV- ANÁLISES DOS DADOS COLETADOS - QUESTIONÁRIOS DOS ESTUDANTES

O questionário foi aplicado com um quantitativo de 22 alunos todos do curso de Engenharia Agrônômica. Destes 14 foram mulher e 8 homens. A escolha dos alunos foi de forma voluntária. A **idade** dos alunos varia entre 18 e 28 anos sendo (1 de 18, 4 de 19, 8 de 20 anos, 2 de 21, 1 de 22, 3 de 23, 1 de 24, 1 de 26, 1 de 28). As cidades que residem são, Capela 1, Carira 1, Porta da folha 3, Poço Redondo 1, , Nossa Senhora da Glória, 12, 1 de Alagoas, Nossa Senhora de Lourdes1, Assentamento Pioneira – poço Redondo 1, Nossa Senhora das Dores 1. Os referidos alunos estão matriculados no curso nos períodos 1º 10, no 2º 7 e no 3º 5.

- 1- Sabemos que o Campus oferta quatro cursos. Porque a escolha do curso de Engenharia Agrônômica?

Por sempre ter contato com o campo 1
Pela identificação com o meio rural desde criança, 1
Porque foi o que tive maior afinidade porque desde pequena vivi na zona rural tendo contato com o campo1
Devido à grande abrangência profissional, 1
Achei a melhor opção entre os 4 ofertados 1
Porque foi o que me identifiquei na segunda opção 1
Porque tive a influência de meus familiares. 1
Por ser uma área que sempre me chamou atenção pela sua área e pelo amor ao campo. 1
Influência das minhas raízes, filho de camponês e de assentado de Reforma Agraria e por já ter curso Técnico em agronomia1
Por ser o que se assemelha ao meu curso técnico em agropecuária 1
Por um curso que abrange toda agricultura e como estamos no Sertão.
Porque sou interessada por questões que envolve o manejo da terra e todo processo de produção de culturas que alimenta a população mundial. Por ser técnica em Agroecologia e ter me identificado mais na área e por acha bonita a profissão. 1
Por falta de opção 1
Pela área de atuação no mercado de trabalho. A região onde moro é uma das regiões produtoras de arroz do estado, com um pouco de conhecimento poderei ajuda-los 1
Porque chegava o mais próximo do curso que eu queria fazer que era Biologia. 1
O interesse de ter propriedade sobre a agricultura, sobre a terra o desenvolvimento vegetal, já que o nosso país e na minha localidade a agricultura é tão presente. 1
Por amor e por está em contato com a natureza, segundo por ser um curso com uma gama extensa, posso escolher várias áreas dentro desse curso. 1
Sempre tive muito contato com o campo, e a Engenharia Agrônômica atraiu no minuto em que conheci a profissão por isso optei por cursar Engenharia Agrônômica. 1;
Sempre quis fazer agronomia, pois é o curso que mais me identifico 1
Por afinidade com a área 1
Pelo conhecimento voltado para o semiárido e locais com pouca chuva.

2- Quais são as suas expectativas em relação ao curso escolhido?

Q1EM	Poder aprender o máximo e se tornar um profissional da área
Q2EM	Adquirir conhecimento que vão além do âmbito acadêmico que contribua para a aquisição de um bom trabalho, mas que injete valores humanos praticáveis. 1
Q3EM	O curso de engenharia agrônoma possui um vasto leque de opções para o mercado de trabalho, me proporcionando um amplo campo profissional técnico científico. 1
Q4EM	Oportunidades futuras de emprego 1
Q5EM	No momento estou me adaptando para este curso, mas futuramente saberei o que realmente eu quero. 1
Q10EM	Espero que com este curso eu possa adquirir bastante conhecimento e possa me tornar um bom profissional, e ajudar meu estado e meu município entre outras coisas. 1
Q7EM	No determinado tempo espero que o curso me proporcione novos conhecimentos que venha aplicar na vida profissional 1
Q8EM	Consegui um emprego e trabalhar diretamente no campo. 1
Q9EM	Espero agregar muito conhecimento e se tornar um profissional ético com compromisso de desenvolver social, ambiental e econômico no semiárido. 1
Q7EF	Consegui ser um bom profissional 1
Q6EM	Conseguir muitos conhecimentos tanto de engenharia quanto de agronomia. 1
Q4EF	Que todo conhecimento necessário para atuar como um bom profissional seja adquirido. 1
Q3EF	Primeiro me encaixar melhor na grade da engenharia e conseguir achar um rumo a seguir, além de se formar. 1
Q1EF	Terminar o curso e seguir atuando na área. 1
Q11EFQ	É o aprendizado, pois somos bons profissionais quando sabemos ouvir, reconhecer nossos erros e aprender, o curso oferta essa possibilidade. 1
Q2EF	Que eu consiga me identificar e me especializar em alguma das áreas já que abrange tantas especializações. 1
Q6EF	Tornar-me uma profissional reconhecida na área e contribuir para o desenvolvimento da agricultura na minha comunidade. 1
Q9EF	Poder aproveitar o máximo possível de toda a grade do curso e poder colocar em prática tudo o que foi aprendido na teoria. 1
Q10EF	Minhas expectativas no momento É ser um profissional nas áreas de solos, irrigação e mecanização. 1
Q5EF	Adquirir cada vez mais conhecimento e habilidades que me propiciem me tornar uma profissional competente. 1
Q8EF	Desenvolvimento profissional, com consequente melhoria da qualidade de vida. E a oportunidade de realização de um sonho que é a pesquisa científica. 1
Q12EF	Consegui concluir o curso e trabalhar com o que gosto. 1

3- Na sua opinião, a metodologia ofertada por este campus traz facilidades em relação a aprendizagem dos alunos? Se sim quais?

Sim	Quais
-----	-------

Sim - 1	Proporciona aos alunos um conhecimento mais aprofundado e bem direcionado fazendo com que os alunos estudem por muito mais tempo. 1
Não diria facilidades	Nos faz ter consciência da importância do estudo individual e as discussões nos destravam em relação a comunicar-se e expor a opinião sobre determinado assunto. 1
Sim	A aprendizagem baseada em metodologias ativas propicia ao aluno capacidade de buscar seu próprio conhecimento, de desenvolver habilidades de comunicação, entre outros. 1
Sim	Principalmente por haver uma interação muito maior com os tutores e os demais colegas, também por termos mais tempo livre para as pesquisas. 1
Sim	A metodologia exige que o aluno estude muito sozinho e trazer o conhecimento obtido para a sala de aula.1
Sim	Pois nos proporciona a aumentar os nossos conhecimentos 1
Sim	O estudante é efetivamente um contribuinte para a construção do conhecimento, passa a ser autodidata, a interação com as pessoas e os problemas se aproximam maximamente da realidade. 1
Sim	O ponto chave do método é inibir desde o início a zona de conforto do aluno em sala de aula. 1
Sim	Ela faz com que o aluno estude para ter um melhor conhecimento sobre o assunto. 1
Sim	O ensino PBL ajuda ao aluno estudar mais e possibilita que o aluno saia com conhecimento de campo já no termino do curso.1
Sim	Faz saber ouvir os colegas, a conviver com opiniões contrárias as suas, proporcionando você ter uma visão de como será o mercado de trabalho, além de lhe formar um profissional excelente. 1
Sim	O aluno é influenciado a buscar seu próprio conhecimento sem contato direto com o professor, o aluno é influenciado a se comportar de forma ativa. 1
Sim	Nos torna autodidata e nos torna o agente principal do nosso aprendizado. 1
Sim	Facilidade de desenvolver alguma atitude e habilidade como exemplo o trabalho em grupo, liderança, flexibilidade e através disso alcançar os problemas que nos estinga a resolver. 1
Não	É uma dificuldade maior
Sim	Pois a aprendizagem é a base do conhecimento no está só dentro da sala com o tutor mais fora dela também. 1
Sim	Porque não ficamos reféns a coisas ditas pelos professores, buscamos nosso próprio conhecimento através de estudo autodirigido e assim somos capazes de apresentar diversas estratégias para solucionar os problemas. 1
Em partes sim	Pois incentiva ao aluno estudar mais, buscar aprender por outro lado nem tudo conseguimos aprender sozinhos, sem explicações dos tutores. 1
Sim	O contato com os professores. 1
Sim	Nos alunos não ficamos apenas na teoria, conhecemos a realidade e as dificuldades que muitos enfrentam (produtor, comunidades, assentamentos e o próprio campus). 1
Sim	Porque deixa o aluno buscar o conhecimento, ter suas próprias pernas. 1
Sim Q6EF	A pratica de falar, faz com que o aluno tenha um olhar mais crítico e pesquisador, a comunicação e a interação com outros cursos.

4- Quais são as suas maiores dificuldades em relação ao método?

Q1af	A timidez
------	-----------

Q2af	Conseguir falar em público
Q3af	Uma delas é falar, não é todos os dias que estamos bem em falar, e em habilidades tenho dificuldade em compreender os assuntos em casa, pois não há explicação em sala de aula.
Q4af	Trabalho em grupo
Q5af	Conseguir conciliar todos os estudos necessários para os módulos durante a semana e ainda conseguir tempo para viver.
6qaf	Conseguir muitas vezes um material para estudo que seja confiável e compreender o que será estudado, pela questão do tamanho do acervo da biblioteca do campus.
7qaf	Conseguir absolver determinados assuntos se auxilio dos professores.
8qaf	Já me sinto adaptada a metodologia
9qaf	Gosto bastante do método até o momento não tenho nenhuma dificuldade
10qaf	Por ser uma metodologia ativa, nos alunos temos que nos expressar o tempo todo e eu sou um pouco tímida, então essa é a minha maior dificuldade.
11qaf	Deixar-se intimidar pelo tutor e pela turma, é difícil expor uma opinião em meio a tantas pessoas e também o tutor não pode explicar certos assuntos,
12qaf	A metodologia tem um “Q” ético prático com os alunos o despertar do senso crítico, praticando o respeito e debate de forma ética respeitando o próximo.
1qam	a comunicação com as demais pessoas da turma
2qam	Sintetizar informações
3qam	No início minhas maiores dificuldades eram o poder de me expressar em público e trabalhar em conjunto
4qam	A timidez e o nervosismo
5qam	Por enquanto não tenho nenhuma dificuldade, pois estou aprendendo melhor com esse método
6qam	Saber expressar meus conhecimentos e argumentos adquiridos pelos estudos individuais.
7qam	A quantidade de assuntos em pouco tempo, isso acaba dificultando o aprendizado.
8qam	Muito conteúdo para uma semana e a falta de confiança em relação as fontes de pesquisa.
9qam	A matemática, a metodologia dificulta um pouco para aqueles que sentem dificuldades. Reflexo da metodologia tradicional.
10qam	As dificuldades de início foi em relação a você não ter um professor em se, e sim um tutor que tem a função de nos auxiliar, além de a aula ser em volta de uma mesa numa forma de reunião que foi impactante.

5- Na sua opinião, quais as vantagens de estudar através dessa metodologia

1qaf	A possibilidade de desenvolver a capacidade de resolver problemas cotidianos que podem ser encontrados no campo.
2qaf	Não depender somente do professor
3qaf	Ter a habilidade de identificar e resolver problemas.
4qaf	Maior aprendizado e capacidade técnica.
5qaf	A formação de um profissional capaz de ser tanto um líder como liderado.
6qaf	A principal vantagem é ser capaz de conseguir interpretar e identificar problemas bem como solucioná-los.
7qaf	Torna-se uma pessoa menos tímida já que você é instigada a falar.

8qaf	Trabalho em equipe, capacidade de ouvir e valorizar a fala do outro, melhoria na capacidade de comunicação.
9qaf	Maior interação do aluno e a busca do aprendizado pelo mesmo.
10qaf	Nós ficamos mais desinibidos, temos mais contato com a realidade.
11qaf	Faz com que o aluno participe mais ativamente do meio em que vive, não só na universidade. E também quebra barreiras internas.
12qaf	O debate com essa metodologia se aplica prepara um profissional diferenciado
1qam	Nos instiga a estudar.
2qam	Viver uma experiência fora dos padrões tradicionais, interagir mais e melhor nas aulas correlacionar particularidades dos agentes.
3qam	Maior desenvoltura, obter habilidades para me expressar e desenvolver técnica para trabalhar em equipe.
4qam	A aprendizagem na busca de informações , perca da timidez e prática no que você faz.
5qam	Trazer os conhecimentos adquiridos em sala de aula para o campo ainda cursando possibilita o trabalho e o ensino.
6qam	Poder adquirir a cada semana um novo conhecimento e saber colocá-lo em prática.
7qam	Que o aluno se torne mais proativo dessa forma o aluno resolve os problemas que venha a ter facilmente.
8qam	Facilita o aprendizado na relação alunos professor e o fato de discutir os conteúdos com os colegas de classe.
9qam	Trabalhar em equipe, identificar os problemas e flexibilidade de resolver os mesmos.
10qam	Nos faz vivenciar como se estivéssemos no mercado de trabalho.

6- Existe biblioteca no campus? (resposta, sim)

Se sim. Ela possui acervo que atende aos interesses do curso?

1qaf	Não muito deixam a desejar em alguns conteúdos.
2qaf	Atende sim
3qaf	Sim. Possui livros e computadores para pesquisa
4qaf	Sim. Acervo insuficiente
5qaf	Sim. Sim
6qaf	Sim. O acervo do campus é pequeno.
7qaf	Sim. Ainda não possui estrutura para atender a todos.
8qaf	Sim. Até então tem suprido minhas necessidades.
9qaf	Sim. Mais poderia ser melhor
10qaf	Sim. Tem um acervo muito bom, no final do nosso modulo sempre tem referências bibliográficas, as mesmas disponíveis na biblioteca do campus.
11qaf	Sim. Sim, com uma ressalva que a quantidade de livros é pouca para a quantidade de alunos.
12qaf	Existe sim. O acervo foi planejado para atender os quatro cursos do campus e auxilia muito bem.
1qam	Sim. Não irá depender do método
2qam	Sim. Ainda não, sendo que a disponibilidade de dados (livros) ainda é significativamente deficiente
3qam	Sim. Os livros atendem as necessidades dos alunos.
4qam	Sim. Quase todos.
5qam	Sim. Agora está com um acervo mais completo.

6qam	Sim. Porém a quantidade de livros disponíveis é muito pouca e falta muitos livros também.
7qam	Existe biblioteca. Tem os livros que são cobrados em sala de aula.
8qam	Sim. Toda nossa biblioteca é voltada para os quatro cursos ofertados pelo campus.
9qam	Sim. Atende muito bem quanto aos interesses dos alunos. No entanto a quantidade dificulta as vezes.
10qam	Sim. Atende aos nossos interesses.

7- Como é que ocorre a assistência estudantil:

a) Em relação ao transporte

1qaf	Tem
2qaf	Tem bolsas para suprir essas necessidades.
3qaf	Sou de Alagoas e fico na cidade por conta da universidade e não recebo nenhuma ajuda de custo referente a transporte.
4qaf	Existe bolsa auxílio, mas não contemplam a todos que necessitam.
5qaf	Insuficiente em valor, já que o ofertado não cobre nem um terço das despesas com transporte, quanto em quantidade de vagas.
6qaf	Algumas pessoas recebem o auxílio através da universidade
7qaf	O valor não atende as necessidades dos alunos
8qaf	Existe o auxílio do transporte, mas o valor foi pensando nos estudantes de São Cristóvão, não atendendo a realidade dos alunos do Campus Sertão.
9qaf	Depende de transporte coletivo intermunicipal, com dificuldades de horários compatíveis com o horário das aulas.
10qaf	Como eu moro aqui mesmo, optei por não recorrer, mas os demais alunos são beneficiados. ¹
11qaf	O transporte é usado apenas em viagens dos cursos ou do módulo AICA, as vezes não realizamos qualquer atividade pois o ônibus está quebrado.
12qaf	Seleção dos alunos que necessitam fazendo com que os auxílios somados não passem de uma sala.
Q1am	Sim. Porém é insuficiente para atender a todos.
Q2am	Não faço uso desse benefício, todavia o valor para os estudantes que moram longe ainda é baixo (CR\$ 50,00)
Q3am	Possui o auxílio transporte no valor de CR\$ 50,00, a seleção é feita anualmente por critérios de renda baixa.
Q4am	Poucas vagas de auxílio, então tenho que desembolsar do meu próprio bolso.
Q5am	O único transporte que utilizo é só nas viagens de AICA.
Q6am	Não temos um transporte fixo no campus
Q7am	Eu recebo auxílio moradia no valor de (CR\$ 400,00) esse valor custeia o meu transporte.
Q8am	O campus oferta esse auxílio, porém não recebo porque abrange uma pequena parcela dos alunos.
Q9am	Não tenho informação sobre, mas percebe-se que o avanço quanto ao transporte foi significativo.
Q10am	Não, que não recebo auxílio, porém utilizo para as aulas de AICA

b) Em relação a alimentação

Q1af	Não tem
Q2af	Tem bolsas ofertadas para suprir essa necessidade
Q3af	Não respondeu

Q4af	Existe bolsa auxilio
Q5af	Valor suficiente, porém a quantidade ofertada não supre a demanda
A6af	É disponibilizado pela necessidade um número pequeno por sinal de auxílio. Não temos Resun no campus.
Q7af	Tem auxilio para o mesmo, porém seria melhor a existência do RESUN no Campus
Q8af	Existe o auxílio alimentação, mas é de grande importância que tenha um RESUN no Campus.
Q9af	A universidade não dispõe de restaurante universitário e também não possui qualquer tipo de bolsa
Q10 af	Não recorri
Q11af	O Campus não provem de um RESUN, então alguns alunos recebem auxilio alimentação para este custeio
Q12af	Existem pessoas com acumulo de bolsas.
Q1am	Não
Q2am	Nesse caso é bom, pois raramente há atrasos no pagamento. Precisa-se de maior oferta de vagas se tratando de uma região carente.
Q3am	Possui auxilio alimentação no valor de CR\$ 200, 0, a seleção é feita anualmente por critérios de renda baixa.
Q4am	Acontece a mesma situação dos auxílios transporte, pouca oportunidade de auxilio alimentação e muitos acabam trancando o curso devido as condições financeiras.
Q5am	No campus não oferta alimentação
Q6am	Não possuímos um restaurante universitário (RESUN)
Q7am	Recebo auxilio alimentação da universidade que custeia todos os gastos da alimentação que eu tenho durante o mês
Q8am	Também não recebo pelos mesmos motivos (a abrangência de uma pequena quantidade de alunos)
Q9am	Não existe alimentação. No entanto existe algumas bolsas que auxiliam alguns.
Q10am	Não. Pois eu não recebo auxilio alimentação

c) Em relação a grade curricular. Os conteúdos abordados nas disciplinas atendem aos interesses do curso e dos alunos?

Q1af	Sim
Q2af	Sim
Q3af	Estou na universidade praticamente o dia inteiro e também não recebo nenhuma ajuda de custo
Q4af	Na maioria das vezes sim
Q5af	Sim
Q6af	Sim
Q7af	Atende perfeitamente
Q8af	Até este ciclo acredito que atendem aos interesses do curso.
Q9af	Sim
Q10 af	Sim
Q11af	Sim. Pois faz o aluno se identificar mais com o que gosta.
Q12af	Os cursos deixam um pouco de suspense, pois trata a parte teórica e prática diferentes do tradicional, pois no tradicional temos teoria e prática com muitos cálculos.
Q1am	Sim
Q2am	A princípio sim. Mas creio que cada discente tem sua opinião pessoal. Gostaria que houvesse mais equipamentos para pesquisas e uso nas aulas práticas.

Q3am	Sim. A grade curricular é bastante moderna atendendo perfeitamente
Q4am	Sim
Q5am	Sim
Q6am	A grade ainda está passando por mudanças
Q7am	Sim. Pois os assuntos estão na grade curricular do curso
Q8am	Sim. Pois toda grade curricular é composta pela vasta área do curso em que envolve todo campo de agronomia.
Q9am	Sim. A grade atende o meu interesse juntamente com o do curso.
Q10am	Sim. São as aulas necessárias para o curso.

ANEXO V QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES

DISCIPLINA QUE LECIONA: _____

QUANTO TEMPO ATUA NO CAMPUS: 1 ano e 10 meses, recém-chegado na primeira semana, 1 ano e 5 meses.

É EFETIVO OU CONTRATO: efetivo,

Sobre os professores

O questionário foi aplicado com quatro professores, destes três professores e uma professora.

1- Sabemos que a região do Alto Sertão sergipano é formada por 7 municípios. Porque Glória foi o município escolhido para construção do campus universitário?

P1	Não sei! Aparentemente houveram muitos movimentos populares e política envolvidas.
P2	Não tenho conhecimento sobre esta questão, mas acredito que Glória é uma cidade com boa infraestrutura, possibilitando a implantação do campus. Além disso, o município é bastante conhecido pelas atividades agrícolas, favorecendo a abertura do campus.
P3	Por causa da importância do município na produção agrícola (bacia leiteira do estado) e também pela demanda dos moradores que realizaram várias manifestações e campanhas para que o campus fosse implantado no município.

2- A quantidade de professores é suficiente para atender a demanda do curso? Todas as vagas que foram ofertadas nos concursos foram preenchidas

P1	Atualmente sim, mas há um ano atrás os professores eram poucos. Não! Falta ainda um professor a ser contratado.
P2	É suficiente, mas acredito que quando todas as vagas forem preenchidas, os professores serão mais direcionados para suas áreas e especialidades.
P3	Atualmente estamos em regime de contratação e o quadro está quase completo, mas ainda não o suficiente para o curso. Sim, até agora todas as vagas foram preenchidas.

3- Existem muitas desistências dos alunos no decorrer do curso?

P1	Sim
P2	Ainda não tenho conhecimento, mas acredito que sejam poucas devido a aceitação da metodologia.
P3	Sim, ainda há muito evasão principalmente nos primeiros anos de curso.

4- Existem muitas reprovações?

P1	Não.
P2	Segundo conversa com os outros professores, há bastante reprovações.
P3	Dependendo do módulo, as reprovações são maiores nos módulos de exatas.

--	--

- 5- A infraestrutura do campus proporciona o bom funcionamento do curso? Sim () não ()
 Tem biblioteca? sim (X) não () Tem RESUN? sim () não (X)
 As salas de aula são suficientes? Sim (X) não ()
 As salas são bem equipadas? Sim (X) não ()

Quanto aos equipamentos da sala de aula 2 professores responderam que sim e que não.

- 6- Em relação a assistência estudantil: como é o transporte para esses estudantes?

P1	Alguns recebem um auxílio transporte
P2	Não tenho conhecimento
P3	A maioria usa o transporte público, outros vem a pé ou de bicicleta. No geral o transporte é de responsabilidade do aluno.

- 7- Em relação a alimentação dos estudantes como ocorre?

P1	Alguns recebem auxílio alimentação
P2	Acredito que os próprios alunos custeiam.
P3	Os estudantes fazem suas refeições em casa ou em restaurantes do município.
P4	

- 8- Porque o campus escolheu o método Aprendizagem Baseada em Problemas – ABP como metodologia central?

P1	Aparentemente foi idealizado pelo atual reitor, que é da área de saúde e já conhecia a metodologia aplicada também no campus de Lagarto.
P2	Devido a já existência de um campus em Sergipe que aplica esta metodologia.
P3	Pelo sucesso da metodologia em outras áreas como na área da medicina e pela proposta de criar cursos mais voltados pela necessidade da região.

- 9- Na sua opinião, quais as maiores dificuldades enfrentadas para a materialização da metodologia Aprendizagem Baseada em Problemas – ABP?

P1	A falta de fundamento de professores
P2	A primeira é inserir o aluno na metodologia e em segundo é o preparo do material adequado aos anseios dos alunos.
P3	Não há treinamento pedagógico durante a formação dos professores na pós-graduação. A proatividade dos alunos é exigida bastante, o que pode dificultar a participação dos mesmos no primeiro ano de curso.

- 10- De acordo com o artigo 7º da Resolução do CONEP/2015 o curso funciona em período integral. Como é que os alunos se organizam em relação a acomodação para o descanso entre um turno e outro?

P1	Cada ciclo se dá em um turno. (manhã ou tarde)
P2	Não tenho conhecimento
P3	Na maioria das vezes os alunos vem para universidade apenas nos horários de aulas.

11- O curso é organizado em um bloco anual, porém para que o aluno seja aprovado nesse bloco ele precisa ser aprovado em todas as subunidades articuladas. Como ocorre a articulação entre as subunidades?

P1	A articulação entre as subunidades se dá apenas em nível de conteúdo. Os alunos podem reprovar em um módulo, embora seja mais difícil o ciclo seguinte.
P2	Não tenho conhecimento ainda, haja visto que a estruturação do curso é muito diferente das unidades tradicionais.
P3	Os módulos são ofertados em sequência lógica visando integrar diferentes assuntos de forma que um conteúdo apresentado complemente o próximo.

12- A resolução também aborda a questão da autoavaliação que o aluno tem que fazer em relação a seu percurso dentro do curso. Como é feita essa autoavaliação? Quais instrumentos são usados?

P1	No início do módulo é apresentado aos alunos a tabela de pontuação com os critérios a serem usados tanto pelos alunos quanto pelos professores.
P2	Acredito que por fichas de avaliação, sendo as avaliações bastante dependentes dos próprios alunos
P3	A autoavaliação é feita semanal e os alunos usam uma planilha com critérios de comportamento e desempenho nas atividades.

13- Qual é papel do professor no processo de aprendizagem/aprendizagem dos alunos nessa metodologia?

P1	Fazer a tutoria dos estudos
P2	Tutorar os alunos na busca do aprendizado, guiando os alunos na busca de conhecimentos e construção de habilidades para o desenvolvimento de atividades relacionadas ao curso.
P3	O professor é um orientador.

14- Qual é o papel do aluno no processo de ensino/aprendizagem?

P1	Buscar, procurar, aprender e ser ativo no processo
P2	O aluno é o centro das atividades, sendo que ele dependerá de suas iniciativas no processo de aprendizagem.
P3	O aluno tem o papel ativo, cabe a ele buscar e estudar os temas propostos,

15- Na sua opinião, quais são as maiores expectativas dos alunos ao ingressarem no curso

P1	Aprender de forma ativa diversos assuntos relativos a agronomia e se formar para mudar a vida própria e de seus familiares.
P2	Já que grande parte dos alunos são filhos de agricultores, acredito que expectativas são unir o prático ao teórico e dar assistência ao desenvolvimento regional.
P3	A maioria busca a formação para atuar no ensino, pesquisa e extensão e alguns buscam atuar para mudar as condições de vida da família.

16- Até que ponto essas expectativas têm sido atendidas?

P1	Eles aprendem ativamente, entretanto, ainda não formamos nenhuma turma e portanto, ainda não sabemos o perfil do egresso e se conseguimos o objetivo de mudança de vida.
P2	Não tenho conhecimento. Acredito que após a formação das primeiras turmas será possível visualizar as expectativas atendidas.
P3	Temos trabalhado para oferecer experiências nas áreas de pesquisa e extensão. E buscamos ofertar atividades que proporcione aos estudantes a oportunidade de identificar e propor soluções para os problemas.

ANEXO VI- QUESTIONÁRIO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

É do gênero masculino, não leciona é apenas coordenador chefe, é efetivo e está há cinco anos no campus,

1- Sabemos que a região do Alto Sertão sergipano é formada por 7 municípios. Porque Glória foi o município escolhido para construção do campus universitário?

Não soube responder

2- A quantidade de professores é suficiente para atender a demanda do curso? Todas as vagas que foram ofertadas nos concursos foram preenchidas?

Sim. No curso temos dez professores todos com doutorado, todos concursados. Contudo a demanda final será de doze professores até a primeira formação.

3- Existem muitas desistências dos alunos no decorrer do curso?
No curso de agronomia a evasão está próxima de 10% ao ano.

4- Existem muitas reprovações?
As reprovações está em média de 5 a 10% de ciclo para ciclo.

5- A infraestrutura do campus proporciona o bom funcionamento do curso? Sim (X)
não ()

T em biblioteca? sim (X)

As salas de aula são suficientes? Sim (X) não ()

As salas são bem equipadas? Sim (X) não ()

6- Em relação a assistência estudantil: como é o transporte para esses estudantes?
Está havendo apoio da prefeitura local e das cidades vizinhas

7- Em relação a alimentação dos estudantes como ocorre?

Não há alimentos disponíveis no campus. Os alunos com benefícios conseguem deste utilizar o recurso para a sua própria alimentação.

8- Em relação a metodologia, porque o método Aprendizagem Baseada em Problemas – ABP e não o Pedagogia da Alternância?

Depois de muitos debates e discussões optou-se pelo PBL por ser um método que se aproximou mais dos anseios da universidade

9- Na sua opinião, quais as maiores dificuldades para a materialização da metodologia Aprendizagem Baseada em Problemas – ABP?

A dificuldade está no pouco uso ainda desta metodologia, principalmente na área de Ciências Agrárias.

10- De acordo com o artigo 7º da Resolução do CONEP/2015 o curso funciona em período integral. Como é que os alunos se organizam em relação a acomodação para o descanso entre um turno e outro?

Como a cidade é pequena parte dos alunos saem e voltam após o almoço. Outra parte costuma ficar no campus na biblioteca ou na cantina.

11- O curso é organizado em um bloco anual, porém para que o aluno seja aprovado nesse bloco ele precisa ser aprovado em todas as subunidades articuladas. Como ocorre a articulação entre as subunidades?

Ver PPC

12- A resolução também aborda a questão da autoavaliação que o aluno tem que fazer em relação a seu percurso dentro do curso. Como é feita essa autoavaliação? Quais instrumentos são usados.

13- Como é que ocorre o processo de orientação dos TCCs?

Da mesma forma que é feita com cursos convencionais

14- Que temática são mais frequentes nos TCCs?

Não houve TCC ainda. Estes serão no último ciclo.

15- De acordo com a resolução nº 44 do CONEP o curso pode ofertar 20% das disciplinas em regime semipresencial. O curso oferta disciplinas nessa modalidade?

Não ainda o curso está em fase de construção como tal ainda há pontos que serão discutidos.

ANEXO VII- QUESTIONÁRIO DO DIRETOR DIDÁTICO PEDAGÓGICO

O professor diretor pedagógico não leciona disciplinas é efetivo e já atua no campus há quatro anos

1- Sabemos que a região do Alto Sertão sergipano é formada por 7 municípios. Porque Glória foi o município escolhido para construção do campus universitário?

Gloria é um município que concentra algumas indústrias e é importante na distribuição e comercialização de produtos da região, além de fácil acesso dos produtores.

2- A quantidade de professores é suficiente para atender a demanda do curso? Todas as vagas que foram ofertadas nos concursos foram preenchidas?

Os cursos estão em implantação e sendo realizados concursos e contratações de forma a atender a demanda, quando da total implantação do campus, aproximadamente de 14 professores.

3- Existem muitas desistências dos alunos no decorrer do curso?

Aproximadamente de 30 a 35%

4- Existem muitas reprovações?

Depende do ciclo (ano) por exemplo no ciclo I como é comum e de adaptação ocorrem mais reprovações em alguns módulos específicos.

5- A infraestrutura do campus proporciona o bom funcionamento do curso?

a) Tem biblioteca? Se sim, está é suficiente para atender a demanda dos alunos?

Sim. O acervo contempla a demanda quanto aos títulos, no entanto novas aquisições estão sendo realizada para aumentar tanto o nº de títulos quanto o número de volumes por títulos.

b) As salas de aula são suficientes e bem equipadas?

Sim. Todas adaptadas para metodologia ativa

c) Tem laboratório? Se sim, este atende à demanda dos alunos e do curso?

Sim. Ainda estão sendo estruturados e montados. Já usei

d) Tem RESUN?

Não. Existe um projeto para ser implantado na fazenda.

6- Em relação a assistência estudantil: como é o transporte para esses estudantes?

O campus tem dois ônibus no local, mas quando necessário são solicitados ao campus de São Cristóvão. Tem uma caminhonete e dois carros.

7- Em relação a alimentação dos estudantes como ocorre?

Fica a cargo do estudante, bolsas alimentação e auxílio moradia. Já usei

8- Em relação a metodologia, porque o método Aprendizagem Baseada em Problemas – ABP?

No campus são aplicadas não só a ABP, mas também outras metodologias de ensino aprendizagem de forma a colocar o aluno no centro do aprendizado e formar profissionais críticos que lidam diretamente com os problemas reais da região e a da própria realidade.

9- Na sua opinião, quais as maiores dificuldades para a materialização da metodologia Aprendizagem Baseada em Problemas – ABP?

A adaptação. Professores que foram formados em uma metodologia tradicional tem muita dificuldade de incluir o ABP em seu dia a dia. (já peguei)

10- De acordo com o artigo 7º da Resolução do CONEP/2015 o curso funciona em período integral. Como é que os alunos se organizam em relação a acomodação para o descanso entre um turno e outro?

Muitos voltam para suas residências outros ficam na biblioteca ou sala de aula estudando ou debatendo os assuntos das atividades. Já usei

11- O curso é organizado em um bloco anual, porém para que o aluno seja aprovado nesse bloco ele precisa ser aprovado em todas as subunidades articuladas. Como ocorre a articulação entre as subunidades?

O estudante de acordo com a resolução pode ficar retido em até dois módulos por blocos e assim pode passa para o bloco seguinte. Mais que dois módulos reprovados o estudante fica retido no bloco. (já peguei)

12- Como ocorre o processo de avaliação dos estudantes?

Avaliação formativa – continua e semanal e outra cognitiva no final de cada modulo.

13- A Resolução também aborda a questão da autoavaliação que o aluno tem que fazer em relação a seu percurso dentro do curso. Como é feita essa autoavaliação? quais instrumentos são usados?

São realizadas por meio de uma ficha de avaliação individual com vários pontos (participação, pontualidade, atividade de grupo, dentre outros) já usei

14- O curso oferta disciplinas que focam no objetivo do curso ou são gerais? Se sim, quais? O primeiro ano ciclo I é de formação geral e os demais são específicos do curso.

15- Como se dá evolução do curso a cada ano?

A formação é continuada e integralizada, os módulos são sequenciais, aumenta sua complexidade à medida que o estudante avança no curso. (progressivamente)

16- O curso de Engenharia Agrônômica oferta disciplinas que atendem as temáticas voltadas para o campo?


Todo o projeto pedagógico foi estudado para atender a demanda da região.

ANEXO VIII-PROBLEMA 1

PROBLEMA 01: Conceito, formação, elementos e fatores que determinam o clima.


A Terra é o terceiro planeta do nosso Sistema Solar, se movendo em uma órbita elíptica em torno do Sol, com duração de 365 dias, 5 horas e 48 min, envolto numa camada gasosa que chamamos de atmosfera. No decorrer do deslocamento do planeta em sua órbita, ocorre uma mudança do ângulo de incidência dos raios solares num determinado ponto da superfície, o que resulta nas chamadas estações do ano. Em algumas regiões, pode-se observar o início e o fim de cada estação, devido a mudanças principalmente na temperatura, pluviosidade, ventos, entre outros elementos climáticos. Já em outras regiões, não se consegue observar essa diferenciação entre as estações. O que chamamos de clima nada mais é que um conjunto dos fenômenos meteorológicos que caracterizam o estado médio da atmosfera em um ponto da superfície terrestre, ou ainda, uma síntese dos fenômenos do sistema atmosférico ocorridos sobre um ponto da superfície terrestre num período de no mínimo 30 a 35 anos. O clima atua na formação dos territórios biogeográficos, uma vez que os fatores e elementos climáticos estão intimamente ligados aos fenômenos do sistema atmosférico, interagindo e moldando a biosfera e agindo de forma determinante na distribuição dos seres vivos, na criação de territórios e espacialização.

ANEXO IX- FICHA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA

 NÚCLEO DE GRADUAÇÃO DE AGRONOMIA – CAMPUS DO SERTÃO – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE																										
FICHA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA PARA HABILIDADES – TUTOR <input type="checkbox"/> AUTOAVALIAÇÃO <input type="checkbox"/> GRUPO <input type="checkbox"/>																										
MÓDULO:	PROBLEMA: DATA DA ABERTURA: DATA DO FECHAMENTO:																									
TUTOR:	ALUNO:																									
ALUNOS MATRICULADOS (PARA O TUTOR)/SEMANAS ACADÊMICAS (PARA O ALUNO)																										
1.	6.	11.	16.	21.																						
2.	7.	12.	17.	22.																						
3.	8.	13.	18.	23.																						
4.	9.	14.	19.	24.																						
5.	10.	15.	20.	25.																						
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
1. Pontualidade																										
2. Capacidade de cooperação (individual)																										
3. Conduta respeitosa																										
4. Demonstrar habilidade em desenvolver as atividades propostas																										
5. Capacidade para finalizar as atividades em sala de aula																										
SOMA																										
AUTOAVALIAÇÃO																										
RUBRICA																										

*Soma dos critérios: A nota final será contabilizada de acordo com pontuação atribuída pelo tutor, que vai variar para cada critério de 0,0 a 2,0 ponto.

ANEXO X- FICHA DE AVALIAÇÃO TUTORIAL

 NÚCLEO DE GRADUAÇÃO DE AGRONOMIA - CAMPUS DO SERTÃO - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE						
FICHA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA PARA TUTORIAL - Exercícios 1 - 2018.1						
ALUNO:						
SEMANA						
1.		5.				
2.		6.				
3.						
4.						
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO						
Respeito e pontualidade (1,0)			1	2	3	4
Participou ativamente da discussão para elaboração das QUESTÕES (1,0)						
Participou ativamente da discussão para elaboração das HIPÓTESES (2,0)						
Participou ativamente da elaboração do RESUMO e dos OBJETIVOS (2,0)						
Participou ativamente da discussão referente a SOLUÇÃO dos problemas (4,0)						
TOTAL DA SEMANA						
ASSINATURA						

ANEXO XI- TABELA 1. CURSOS, UNIVERSIDADES E ANO DE INÍCIO

Nº	UNIVERSIDADE	CURSO	ANO
01	Universidade Federal do Amapá	Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias com ênfase em Agronomia e Biologia	2008/2009/2012
02	Universidade Federal do Pará-Abaetetuba	Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Naturais; Matemática; Linguagem Códigos e suas Tecnologias.	2012
03	Universidade Federal do Pará- Altamira	Licenciatura em Educação do Campo Em construção	2009/2012
04	Universidade Federal do Pará- Camisa	Licenciatura em Educação do Campo Em construção	2009/2012
05	Universidade Federal do Pará-Marabá	Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias e da Natureza; Ciências Humanas e Sociais (CHS); Ciências Matemática e dos Sistemas de Informação MSI); Linguagens, Letras e Artes (LLA)	2012
06	Universidade Federal de Rondônia- Rolim de Moura	Licenciatura em Educação do Campo- Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais	2012
07	Universidade Federal de Roraima	Licenciatura em Educação do Campo- Ciências da Natureza e Matemática	2012
08	Universidade Federal de Tocantins – Arraias	Licenciatura em Educação do Campo-com habilitação em Artes e Música	2012
09	Universidade Federal de Tocantins Tocantinópolis	Licenciatura em Educação do Campo- ainda não definida	2012
10	Universidade de Brasília - Planaltina	Licenciatura em Educação do Campo- Ciências da Natureza e Matemática; Linguagens ¹	2008;2009;2012
11	Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão	Licenciatura em Educação do Campo- Habilitação em Ciências da Natureza	2012
12	Universidade Federal de Goiás – Campus Cidade de Goiás	Licenciatura em Educação do Campo- Ciências da Natureza	2012
13	Universidade da Grande Dourados	Licenciatura em Educação do Campo- Ciências da Natureza	2012
14	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Licenciatura em Educação do Campo- Ciências Humanas e Sociais	2012
15	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia -MT- campus São Vicente Serra	Licenciatura em Educação do Campo-	2012
16	Universidade Federal do Espírito Santo- São Mateus	Licenciatura em Educação do Campo- Linguagens; Ciências Humanas e Sociais.	2012
17	Universidade Federal do Espírito Santo- Vitória	Licenciatura em Educação do Campo- Linguagens; Ciências Humanas e Sociais.	2012
18	Universidade Federal de Viçosa	Licenciatura em Educação do Campo- Ciências da Natureza	2012

19	Universidade do Triângulo Mineiro	Licenciatura em Educação do Campo- Ciências da Natureza e Matemática	2012
20	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e MUCURI	Licenciatura em Educação do Campo- - Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e matemática; Linguagens e Códigos.	2012
21	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais	Licenciatura em Educação do Campo- NÃO ENCONTRADO	2008/2012
22	Universidade Federal Fluminense	Licenciatura em Educação do Campo- Ciências Humanas e Sociais	2012-2015
23	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro-Seropédica	Licenciatura em Educação do Campo- Ciências Sociais e Humanidades.	2012
24	Universidade Federal do Maranhão- Bacabal	Licenciatura em Educação do Campo- Ciências Agrárias	2008/2009/2012
25	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão	Licenciatura em Educação do Campo- Ciências Agrárias e Ciências da Natureza	2009/2012
26	Universidade Federal do Paraíba – Campina Grande	Licenciatura em Educação do Campo- Linguagens e Códigos; Ciências Humanas e Sociais e Ciências Exatas e da Natureza	2012
27	Universidade Federal do Piauí – Campus Cinobelina Elvas	Licenciatura em Educação do Campo- Ciências Sociais e Humanas	2012/2015
28	Universidade Federal do Piauí – Campus Floriano	Licenciatura em Educação do Campo- Ciências da Natureza	2012/2015
29	Universidade Federal do Piauí – Campus Picos	Licenciatura em Educação do Campo- Ciências da Natureza- Ciências da Natureza Universidade Federal do Piauí – Campus Teresina	2012/2015
30	Universidade Federal do Piauí – Campus Teresina	Licenciatura em Educação do Campo- Ciências da Natureza	2012/2015
31	Universidade Federal Rural do Semiárido- Mossoró-RN	Licenciatura em Educação do Campo- Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza.	2012
32	Universidade Federal do Paraná – Litoral Sul	Licenciatura em Educação do Campo- Ciências da Natureza	2012
33	Universidade Tecnológica Federal do Paraná-Dois Vizinhos	Licenciatura em Educação do Campo- Ciências da Natureza e Matemática ou Ciências Agrária	2009/2012
34	Universidade Federal da Fronteira do Sul – Laranjeiras do Sul	Licenciatura em Educação do Campo- Ciências Naturais e Matemática e Ciências Agrárias	2012
35	Universidade Federal da Fronteira do Sul – Campus Erechim	Licenciatura em Educação do Campo- Ciências da Natureza	2012
36	Universidade Federal do Pampa	Licenciatura em Educação do Campo- Ciências da Natureza	2012

37	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Licenciatura em Educação do Campo- Ciências da Natureza	2012
38	Universidade Federal do Rio Grande- são Lourenço do Sul	Licenciatura em Educação do Campo- Ciências da Natureza e Ciências Agrária	2012
39	Instituto Federal de Farroupilha- Jaguarí	Licenciatura em Educação do Campo- Ciências Agrárias	2012
40	Universidade Federal de Santa Catarina	Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias	2008/2009/2012
41	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de SC – Canoinhas	Licenciatura em Educação do Campo – Não encontrado	2012
42	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	Licenciatura em Educação do Campo- Matemática e Ciências Naturais	2012

**ANEXO XII- TABELA 2- NÚMERO DE FAMÍLIAS ASSENTADAS POR ANO DE 1995-
2013**

Número de famílias assentadas	ANO
30.239	2013
23.075	2012
22.021	2011
39.479	2010
55.498	2009
70.157	2008
67.535	2007
136.358	2006
127.506	2005
81.254	2004
36.301	2003
43.486	2002
63.477	2001
60.521	2000
85.226	1999
101.094	1998
81.944	1997
62.044	1996
42.912	1995

Fonte: INCRA, 2011

**ANEXO XIII- TABELA 3: DOCUMENTOS INSTITUIDOS PELO MEC
SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO**

PORTARIAS

NÚMERO	ANO	INSTITUI
86	24/08/2015	Art. 1º Fica instituída a Comissão Especial para o acompanhamento, aperfeiçoamento, desenvolvimento e reconhecimento das Licenciaturas em Educação do Campo, de forma a contribuir com a expansão dos cursos e com as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação, com base no que dispõe o art. 1º, inciso VI do Regimento Interno da Comissão Nacional de Educação do Campo - CONEC, instituída pela Portaria MEC nº 674, de 2013.
101	09/10/2015	Institui Comissão Especial para o acompanhamento, sugestões de aperfeiçoamento e fortalecimento institucional das Licenciaturas em Educação do Campo.
948	21/09/2015	Institui Grupo de Trabalho de Políticas de Fortalecimento da Educação do Campo.
14	12/05/2016	Estabelece novo prazo ao Grupo de Trabalho, instituído pela Portaria/MEC nº 948 de 21 de setembro de 2015, que tem como finalidade construir critérios técnicos para assegurar uma distribuição territorial e espacial das escolas do campo compatíveis com as necessidades da população do campo; propor o aperfeiçoamento pedagógico das escolas do campo; e melhorar a articulação entre a Educação Superior e a Educação Básica, por meio do desenvolvimento de um programa de residência docente nas escolas do campo e revoga a Portaria MEC nº 02, de 5 de fevereiro de 2016.
16	11/05/2016	Estabelece novo prazo à Comissão Especial, instituída pela Portaria Nº 102, de 09 de outubro de 2015, para acompanhamento, sugestões de aperfeiçoamento e fortalecimento institucional das Licenciaturas em Educação do Campo, de forma a contribuir com a expansão dos cursos e com as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação, com base no que dispõe o art. 1º, inciso VI do Regimento Interno da Comissão Nacional de Educação do Campo - CONEC, instituída pela Portaria/ MEC nº 674, de 2013 e revoga a Portaria nº 4, de 5 de fevereiro de 2016.

ANEXO XIV- DECRETOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

NÚMERO	ORIGEM	ANO	INSTITUI
7.352	Presidência da República	04/11/2010	Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.
5.773	Presidência da República	09/2006	Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

ANEXO XV- RESOLUÇÕES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

NÚMERO	ORIGEM	ANO	INSTITUI
01		04/12/2001	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
02	CEB/CNE	03/04/2002	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
02	CEB/CNE	28/04/2008	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
04	CEB/CNE	2010	Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; Reconhece a Educação do Campo como modalidade específica da Educação Básica e define a identidade da escola do campo.
02		01/07/2015	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.